

A QUESTÃO DO MÉTODO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: bases teóricas e implicações pedagógicas

**Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Luciana Aparecida Araújo Penitente
Stela Miller
(Organizadoras)**



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

*A Questão do Método e a Teoria
Histórico-Cultural*

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Luciana Aparecida Araújo Penitente
Stela Miller
(Organizadoras)

*A Questão do Método e a Teoria
Histórico-Cultural: bases teóricas e
implicações pedagógicas*

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2017



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor:

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

-
- Q5 A Questão do método e a teoria histórico-cultural : bases teóricas e implicações pedagógicas / Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017.
170 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-878-1 (Impresso)
ISBN 978-85-7983-879-8 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8>
1. Pedagogia crítica. 2. Materialismo histórico. 3. Pesquisa educacional. 4. Ensino - Metodologia. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Penitente, Luciana Aparecida Araújo. III. Miller, Stela.

CDD 370.115

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação <i>Sueli Guadalupe de Lima Mendonça,</i> <i>Luciana Aparecida Araújo Penitente e Stela Miller</i>	7
<i>Prefácio</i> <i>Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	13

PRIMEIRA PARTE

O MÉTODO EM QUESTÃO – MARX E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa <i>Guillermo Arias Beatón</i>	19
---	----

SEGUNDA PARTE

O MÉTODO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural <i>Idania B. Peña Grass</i>	39
O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação <i>Maria Eliza Mattosinho Bernardes</i>	63

TERCEIRA PARTE
MÉTODO E TRABALHO PEDAGÓGICO

O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino	
<i>Marta Sueli de Faria Sforzi</i>	81
A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica	
<i>Ana Carolina Galvão Marsiglia; Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp</i>	97
Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças	
<i>Elieuzza Aparecida de Lima</i>	113

QUARTA PARTE
O MÉTODO E A FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS

O método na psicologia do desenvolvimento e a formação de adolescentes e jovens	
<i>Armando Marino Filho</i>	133
Proyectos futuros en jóvenes cubanos: una mirada desde el enfoque histórico cultural	
<i>Laura Dominguez Garcia</i>	147
Sobre os Autores	167

APRESENTAÇÃO

*Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Luciana Aparecida Araújo Penitente
Stela Miller*

Durante a realização do evento que reuniu a 15ª. Jornada do Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências — UNESP — *Campus de Marília* e o 3º. Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural, realizado de 09 a 11 de agosto de 2016, foram realizadas conferências e palestras algumas das quais compõem a presente coletânea.

Nesse evento objetivou-se discutir a questão do método do ponto de vista histórico-cultural, trazendo ao debate, além da base teórica a partir da qual o tema foi tratado, algumas de suas possíveis implicações pedagógicas direcionadas à reflexão sobre pressupostos necessários à constituição de uma teoria pedagógica passível de efetivar-se nas práticas educativas, na pesquisa e na formação de professores.

Vygotski (2000), ao tratar de suas pesquisas acerca das funções psicológicas superiores, ressalta a estreita relação que há entre o objeto e método. O objeto a ser investigado caracteriza-se por certas particularidades e especificidades a partir das quais são definidos o problema e o método que mais adequadamente se presta ao estudo desse objeto. Por meio do método delineia-se o caminho a ser seguido, a forma e o curso das ações investigativas, e, por isso, a sua busca converte-se, segundo o autor, “em uma das tarefas de maior importância da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).

O método, porém, é uma questão crucial não apenas para as ações investigativas, quando está em jogo a busca de respostas para problemas científicos circunscritos em determinadas áreas do conhecimento. Ele é também essencial quando se trata das questões pedagógicas, tanto aquelas que abrangem os processos de preparação dos profissionais que atuarão nos diferentes sistemas de ensino, como, mais especificamente, os processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolverão, por meio da atuação desses profissionais, no interior das escolas que fazem parte desses sistemas.

Durante sua formação, os profissionais que atuam nas escolas, particularmente os professores, passam por um processo que objetiva pôr em relação os conteúdos – que serão objeto de aprendizagem por parte das crianças e jovens que estarão no futuro sob sua orientação – e o método pelo qual esses conteúdos podem ser ensinados. Para isso, o processo de formação profissional é também pensado em termos da relação entre objeto e método: é preciso definir tanto os conteúdos que deverão fazer parte dessa formação, como o caminho a ser seguido para a implementação desse processo.

Da mesma forma, os processos de ensino e de aprendizagem, que se concretizam em sala de aula no trabalho com crianças e jovens, têm um conteúdo específico e uma forma adequada de organizar-se para que se torne possível a objetivação do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

A questão do método e sua inter-relação com o objeto é, pois, central nos campos de atuação acima discriminados. Mas não somente, ela é crucial em todas as áreas de atividades humanas, manifestando-se de forma mais ou menos complexa na dependência da natureza do objeto dessas atividades.

Os artigos presentes nesta coletânea apresentam a questão do método em uma sequência pensada a partir de uma abordagem mais ampla do tema, passando pela discussão do método nas pesquisas educacionais e no processo de formação profissional do professor, finalizando com as questões relativas às implicações pedagógicas para a formação de crianças e jovens. Para isso, os artigos foram organizados em quatro partes.

A **primeira parte**, intitulada “O método em questão – Marx e teoria histórico-cultural”, traz o artigo *“La visión integral o de totalidad*

en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa” escrito por *Guillermo Arias Beatón*. Nesse artigo, **Beatón** apresenta discussão interessante sobre o método marxista, ao analisar como Vigotski em seus trabalhos, perseguiu o uso desse método em sua essência, mostrando de modo original as marcas e as limitações desse processo pelo qual enveredou em suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano.

Na **segunda parte**, “O método nas pesquisas educacionais”, estão os artigos de *Idania B. Peña Grass* e de *Maria Eliza Mattosinho Bernardes*.

Idania B. Peña Grass, em seu artigo intitulado “*O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural*” trata de uma questão crucial para a pesquisa educacional: abordar o método em sua estreita vinculação com o objeto de estudo. A autora destaca que o foco de sua análise não é o método tomado em si mesmo, mas a relação dialética entre objeto e método pela qual pode-se compreender o papel e a importância da teoria histórico-cultural para a pesquisa educacional. Para isso, trata dos princípios básicos que estão na base da escolha do método para a adequada abordagem do objeto de pesquisa, que, por se caracterizar como um processo em constante movimento, demanda uma análise explicativa das relações dinâmico-causais, superando, com isso, os limites próprios da análise puramente descritiva e da constatação das características aparentes da realidade pesquisada.

O artigo de **Maria Eliza Mattosinho Bernardes**, “*O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação*”, focaliza a pesquisa educacional da perspectiva da teoria histórico-cultural, que analisa o objeto em sua concretude, materialidade e historicidade. Traz à discussão os princípios teóricos da pesquisa sobre o desenvolvimento psicológico a partir dos quais são analisados os processos educativos no desenvolvimento psicológico, contribuindo com isso para a compreensão da pesquisa educacional à luz dessa teoria.

A **terceira parte** denominada “Método e trabalho pedagógico”, engloba artigos que falam da questão geral de como o trabalho pedagógico pode se organizar para orientar o processo de desenvolvimento dos alunos, e das possibilidades abertas pela Teoria Histórico-Cultural para a organi-

zação do trabalho pedagógico a ser realizado na educação infantil a fim de proporcionar às crianças uma atividade adequada às principais transformações que se dão em seu psiquismo nesse momento da vida. Nessa parte estão os artigos de *Marta Sueli de Faria Sforzi*, de *Ana Carolina Galvão Marsiglia* em conjunto com *Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp* e de *Elieuzza Aparecida de Lima*.

Em seu artigo “*O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino*”, **Marta Sueli de Faria Sforzi** propõe uma articulação entre o Método Materialista Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Didática, objetivando fazer do ensino uma possibilidade efetiva de desenvolvimento humano.

Para isso, a autora defende um modo geral de organização do ensino feito com base em cinco princípios que orientam a prática docente, a saber, princípio do ensino que desenvolve, princípio do caráter ativo da aprendizagem, princípio do caráter consciente, princípio da unidade entre plano material (ou materializado) e o verbal, e o princípio da ação mediada pelo conceito. A ideia é que, tendo como base esses princípios, o professor possa organizar o processo de ensino de modo a adequá-lo às suas intenções de conduzir a aprendizagem de seus alunos visando ao seu desenvolvimento.

Ana Carolina Galvão Marsiglia e Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp, no artigo denominado “*A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica*”, expõem os resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental, feita com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que objetivou identificar práticas pedagógicas necessárias à apropriação da alfabetização na educação infantil, defendendo a ideia de que ela só pode ser alcançada adequadamente quando há o ensino intencional, que, por sua vez, deve estar presente em todas as etapas educacionais, de modo a garantir a sequência de aprendizagens necessária à apropriação da língua escrita. Concluem que a alfabetização, em seu sentido pleno não foi alcançada com os sujeitos da referida pesquisa em função das “referências dominantes” para o ensino e a aprendizagem da língua escrita que criticam as formas intencionais de ensino.

No artigo intitulado “*Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças*”, **Elieuz Aparecida de Lima** traz a discussão sobre o papel e o valor do ensino na educação de crianças pequenas como possibilidade efetiva de humanização. Para tanto, parte dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural considerando as relações sociais como elemento necessário ao processo de humanização das crianças, principalmente nos anos iniciais de sua vida, possibilitando-lhes a apropriação de conhecimentos motivadores no desenvolvimento da inteligência e da personalidade, o que requer um trabalho pedagógico dirigido à organização de situações que são projetadas intencionalmente e um profissional habilitado para proporcionar a elas condições objetivas, de modo que aprendam e se desenvolvam de maneira ativa em níveis cada vez mais elaborados.

A **quarta parte**, “O método e a formação de adolescentes e jovens”, fecha a coletânea. Nela estão os artigos de *Armando Marino Filho* e de *Laura Dominguez Garcia*, tratando especificamente da orientação de jovens na fase final de seus estudos na educação básica.

No artigo denominado “*O método na psicologia do desenvolvimento e a formação de adolescentes e jovens*”, **Armando Marino Filho** aborda a temática sobre o desenvolvimento de adolescentes e jovens na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, articulando a fundamentação teórica com suas pesquisas e experiências, com foco especial na formação do pensamento desses sujeitos, ressaltando a centralidade dessa função psíquica para o desenvolvimento psicológico, e também destacando a sua importância para as inter-relações entre a formação dos indivíduos para o domínio e transformação das atuais formas de existência social.

Laura Dominguez Garcia em seu artigo “*Proyectos futuros en jóvenes cubanos: una mirada desde el enfoque histórico cultural*”, discorre sobre as principais regularidades do desenvolvimento psicológico na etapa da juventude, a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, em particular da categoria *situação social de desenvolvimento*, apresentando os resultados de pesquisas realizadas com diferentes grupos de jovens cubanos e voltadas à caracterização de seus projetos futuros, entendidos como formações complexas da personalidade – expressão temporal da

motivação – que se estruturam como tarefa principal dos jovens, objetivando determinar seu lugar futuro na sociedade, dentro dos sistemas de atividade e comunicação que transcorrem em suas vidas.

REFERÊNCIA

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madri: Visor, 2000. Vol. III.

PREFÁCIO

Marilda Gonçalves Dias Facci¹

“Por mais estranho e paradoxal que pareça, à primeira vista, é precisamente a prática, como princípio construtivo da ciência, que exige uma filosofia, ou seja, uma metodologia da ciência” (VIGOTSKI, 1996, p. 345)

Os textos que compõem esta coletânea intitulada *Teoria Histórico-Cultural e a questão do método – bases teóricas e implicações pedagógicas*, organizada pelas professoras Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Luciana Aparecida Araújo Penitente e Stela Miller fazem parte das discussões apresentadas pelos pesquisadores que fizeram exposições de trabalhos no evento que conjugou a 15ª. Jornada do Núcleo de Ensino e o 3º. Congresso Internacional da Teoria Histórico-Cultural, realizado em 2016. O tema proposto foi muito sugestivo: “Teoria Histórico-Cultural e a questão do método - bases teóricas e implicações pedagógicas”. A finalidade do evento foi pensar a relação teoria e prática a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como fundamento o materialismo histórico e dialético.

Ao analisar o texto escrito por Vigotski (1996) por volta de 1917, “*O significado histórico da crise da Psicologia*”, um ponto que sempre produz reflexão é quando ele chama a atenção para a epígrafe que apresentei no início deste prefácio. Concordo plenamente com o autor que a prática é fundamentada por uma filosofia. Ele nos incita a pensar, no nosso caso que lidamos com a área de ciências humanas, em qual visão de homem está guiando, por exemplo, a atividade pedagógica realizada cotidianamente

¹ Professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

em busca da transmissão-apropriação do conhecimento. A unidade dialética entre teoria e prática é imprescindível quando refletimos sobre a transformação que ocorre nos indivíduos no processo ensino-aprendizagem; seja naquele em que se vai humanizando os sujeitos por meio da educação, da apropriação dos conteúdos curriculares, dos conhecimentos científicos; seja naquele que sistematiza o ensino de forma a instrumentalizar os alunos para, por meio de mediações teóricas, conhecer a realidade para além da pseudoconcreticidade, como afirma Kosik (1976).

O professor Dermeval Saviani (2003), ao elaborar a Pedagogia Histórico-Crítica, deixa muito claro que a função da educação é a transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens no processo histórico. Nesta socialização, quais seriam os fundamentos filosóficos, epistemológicos e psicológicos que guiam os profissionais que atuam no espaço educativo? Essa é uma questão premente de ser discutida, pois, para “[...] qualquer ciência chega, mais cedo ou mais tarde, o momento em que deve ter consciência de si mesma como um conjunto, compreender seus métodos e trasladar a atenção dos atos e fenômenos aos conceitos que utiliza” (VIGOTSKI, 1996, p. 229). Parece-me que o evento foi por este caminho e os autores se debruçaram sobre esse ponto nevrálgico, que merece toda nossa atenção.

Ao ler os capítulos que seguem, um eixo central que liga todos os textos é a discussão sobre o método do materialismo histórico e dialético guiando as reflexões e as proposições das práticas que são exemplificadas nos textos. O Prof. Guillermo Beatón escreve nesta obra que se considera um aprendiz do método do materialismo histórico e dialético, e fiquei refletindo: se compreender esse método já é uma tarefa espinhosa, complexa, o que se dirá, então, de ainda discorrer sobre as implicações pedagógicas deste método? É isso que o leitor encontrará nas páginas que se seguem. Os pesquisadores se debruçam sobre categorias do marxismo para pensar o “miúdo da escola” – expressão utilizada em uma das conversas com a Prof^{fa}. Marta Sforini – e que precisa ser desenredado nas situações de ensino, como a autora propõe no texto que escreve nesta coletânea.

Nos capítulos que tratam da prática pedagógica, o que observamos é uma forte defesa da apropriação dos conhecimentos científicos como fator imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológi-

cas superiores, deixando clara a função da educação e entendendo a aprendizagem como essencial para o desenvolvimento humano, como bem analisam Ana Carolina Marsiglia, Hadassa da Costa Santiago Bremerkamp e Elieuzza Lima. As autoras trazem também para o centro do debate, a atuação do professor, profissional este que deve estar preparado para criar as melhores e mais ricas condições objetivas para que os alunos desenvolvam suas potencialidades.

Alguns textos trazem uma discussão de categorias do método que auxiliam no aprofundamento dos conceitos tratados, resgatando a concreitude, a materialidade e a historicidade, conforme propõe Eliza Bernardes; outros, ainda, abordam categorias centrais da Psicologia Histórico-Cultural, tais como a relação entre o interno e externo na situação social de desenvolvimento, como tão bem discute Idania Grass.

A juventude também é analisada, tanto por Armando Marino Filho, que fala do desenvolvimento psicológico do jovem no Brasil, como por Laura Garcia, que trata dos projetos futuros dos jovens cubanos. Tratar da adolescência a partir da Psicologia Histórico-Cultural é um tema muito importante, quando ainda impera nos estudos e produções uma visão de adolescência embrenhada em aspectos biológicos, sem considerar que, nessa fase, o jovem tem possibilidades de desenvolver os verdadeiros conceitos e tem grande desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como propõe Vygotski (1996), transformando tanto os conteúdos como as formas de pensar.

A discussão do método, como afirmamos, tangencia os trabalhos e vai criando motivos que nos incitam a querer estudar mais, aprofundar conceitos, dialogar com os autores. Provavelmente aqueles que participaram no evento de Marília, puderam ser contemplados com discussões muito ricas.

Entendemos que o exercício do uso do método se faz necessário no contexto em que vivemos hoje, no qual se trata, corriqueiramente, das metodologias utilizadas, mas raramente se fala dos métodos, mesmo entre aqueles que afirmam ter base nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural. Neste material, além dos autores partirem do concreto, na problematização das temáticas, apresentam mediações que levam a pensar nos fatos

por meio da abstração teórica, voltando a esse concreto agora permeado por generalizações avançadas. Isso possibilita ver a essência do que está sendo tratado, fugindo da aparência.

Diante dessas considerações, é necessário registrar o agradecimento por ser convidada a escrever esse prefácio em uma obra que explicita a aplicação do marxismo na relação entre psicologia e educação. Ao observar a trajetória do grupo de estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural e do Marxismo em Marília, fica evidente o compromisso político dos pesquisadores e profissionais com uma educação que realmente desenvolva a emancipação humana e que leve em consideração o contexto histórico-cultural que produz relações de classe que permeiam a atividade educativa. Além disso, fica explícita a luta por uma psicologia e educação que tenham como método o materialismo histórico e dialético. Já em 1927 Vigotski anunciava que a psicologia marxista ainda não existia, que sua construção era uma tarefa histórica. Entendemos que a tarefa continua e essa obra caminha nesse trilho ...

REFERÊNCIAS

- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

PRIMEIRA PARTE
O MÉTODO EM QUESTÃO: MARX E
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

LA VISIÓN INTEGRAL O DE TOTALIDAD EN EL MÉTODO DIALÉCTICO, SU PRESENCIA EN LO HISTÓRICO CULTURAL Y SUS PROYECCIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Dr. Guillermo Arias Beatón

Estimados colegas y amigos, trabajadores académicos, luchadores por transformar el Mundo en un Mundo mejor. Propósito esencial, no obstante los avatares, de la concepción teórica y metodológica marxista, materialista dialéctica e histórica y su forma de hacer y producir conocimientos, su método.

En esta conferencia he preparado un análisis en tres momentos. Pero antes, deseo decir que me considero un aprendiz del método materialista dialéctico e histórico y una persona que ha intentado desde los años 70 del siglo XX, conocer desde la vida real y en su mayor integralidad, las prácticas educativas en la familia como primer agente educativo, en la escuela y en la sociedad, estudiando las condiciones o determinantes de una educación de calidad que promueva y arrastre el desarrollo psíquico, tal y como interpreto que proclaman los pensadores cubanos de los siglos XVIII y XIX (LUZ Y CABALLERO, 2001; MARTÍ, 1975) y lo que postula desde inicio del siglo XX el Enfoque Histórico Cultural (VYGOTSKI, 1991).

Después de un análisis inicial de las características del método dialéctico e histórico, presentaré un ejemplo de aplicación o empleo de éste, utilizando algunos estudios y análisis hechos por el propio Vygotski, acerca del desarrollo psíquico a partir de su concepción Histórico Cultural y por último, presentaré sucintamente lo que considero una corroboración en la práctica educacional cubana de esta explicación.

PRIMER MOMENTO

El problema de abarcar la integralidad o totalidad en las explicaciones del proceso de producción de conocimientos, es uno de los aspectos más complejos y centrales del método dialéctico y el conseguirlo, abarca a todas las demás características que lo definen.

Parto del hecho de que explicar algo, convertirlo en lo concreto pensado a partir de explorar, organizar y ordenar la situación concreta en la que se observa y existe un objeto de estudio determinado, es atrapar, imaginar y llevar al pensamiento, la estructura de los determinantes y el funcionamiento interno de dicho objeto, explicar los nexos y relaciones de las condiciones o determinantes que lo hacen existir y ser (MARX, 2011, VYGOTSKI, 1991, POLITZER, 1965).

Esta es una de las características metodológicas y conceptuales que más se viola o se desvirtúa, en otras concepciones científicas y filosóficas. Muchos autores señalan (NETTO, 2011), por ejemplo, que uno de los males más importantes del stalinismo, fue el no considerar la amplia naturaleza mediada de las determinantes de cualquier objeto de estudio, en el proceso de conocer y explicar los hechos de la naturaleza, la sociedad y el ser humano y además, no considerar el principio del historicismo, parte esencial de esa totalidad. Por eso, el stalinismo tiene poco que ver con el marxismo y el método dialéctico, porque él se constituyó en una desviación de esta forma de pensar, y se apropió de muchas de las concepciones positivistas y pragmáticas que rigen en la sociedad moderna y posmoderna.

Por eso, puede que no sea una casualidad que en aquellas circunstancias, Luria, Leontiev y Teeplov, le criticaran a Vygotski, que en sus explicaciones sobre el desarrollo psíquico, empleara muy ampliamente el carácter mediado de este desarrollo. Esta la realizaron en 1960, en la introducción que escribieron para la publicación, por primera vez, del libro *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, que, por suerte no repitieron en la publicación en ruso de las Obras Escogidas de 1982 (LEONTIEV, LURIA Y TEEPLOV, en VYGOTSKI, 1987).

La amplitud y profundidad de una explicación integral exige varias condiciones, en primer lugar no dejar de considerar que todo objeto o hecho que se investiga y estudia, siempre desborda los límites concretos de

los estudios en cuestión y se encuentra interrelacionado con otros hechos o situaciones de una manera muy compleja e histórica que solo se puede ir develando con otros estudios que se realicen, según lo exijan los análisis científicos que se lleven a cabo, siguiendo los indicios de la famosa ley de la concatenación de los fenómenos en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano.

Por eso toda explicación de algo, ha de ser realizada señalando sus posibles límites y posibilidades, agregándole a la explicación, por parte del investigador o científico, si no realiza nuevos estudios, preguntas o alternativas de explicaciones, en función de lo que se haya obtenido hasta ese momento y que indiquen lo que falte por conocer y abarcar, para alcanzar dicha totalidad. Esta labor, ha de estimular o marcar pautas para que otros investigadores realicen y continúen nuevas investigaciones. Por eso las ciencias son el producto histórico y colectivo de seres humanos que trabajan por descubrir las explicaciones necesarias de un determinado objeto.

La totalidad se amplía o se hace mas integral por medio de otros trabajos, estudios e investigaciones que incluso, aunque no hayan sido hechas sobre las bases teóricas y metodológicas del método dialéctico, aportan datos e interpretaciones que sometidos a un análisis crítico pertinentes, consigan una articulación coherente de todas las explicaciones hasta ese momento obtenidas y, por último, por el sistema de estudios e investigaciones del propio autor o de otros autores que continúen la búsqueda de dicha integralidad en momentos históricos posteriores y durante años. Un ejemplo de esto es que Marx dedicó más de 40 años a sus estudios y explicaciones y aun se trabaja para conseguir que su obra cumpla con los propósitos de contribuir a transformar al Mundo, a la sociedad y al propio ser humano, o sea, producir un Mundo mejor, una sociedad mejor y un ser humano menos alienado.

Una investigación que se centre en un aspecto específico y con sus resultados pretenda explicar el todo sin tener en cuenta que no lo es, es una manera limitada de analizar la integralidad, es lo que conduce al reduccionismo, a la superficialidad y a la falta de rigor, muy acorde con el empleo de otras concepciones de hacer ciencias.

Me interesa insistir en este problema porque es una de las razones por la cual otras formas de pensar han alterado el proceso de búsqueda del conocimiento al fragmentar y no integrar las explicaciones, sino verlas como verdades parciales de un proceso que es mucho más complejo y dinámico. Esta característica hace que muchas tendencias metodológicas se queden en las descripciones de los hechos y no lleguen a sus esencias.

La verdad científica no se puede resolver como pretenden las concepciones epistemológicas, no ontológicas actuales y como enfatizó Peirce, el creador de la filosofía Pragmática en el siglo XIX, por medio de expresar con claridad las ideas científicas (PEIRCE, 1878; TORROELLAS, 1946). Esto solo se consigue a mi juicio como exige el método materialista dialéctico e histórico cuando se atrapa y explica la esencia. En esas condiciones y con estos conocimientos, es que se puede trabajar la claridad de la explicación o ideas científicas. Solo con la claridad no se consigue obtener la explicación esencial, pues a decir de Comenio, este sería un discurso hueco o vacío (COMENIO, 1983).

Tampoco con la objetividad a ultranza muchas veces formal y abstracta, que no expresa la esencia del objeto de conocimiento, se consigue mucho más, a penas se llega a una descripción, aunque se realicen experimentos o se cuantifiquen los datos, como lo exige el positivismo (COMTE, 1934; 1969; COELHO, 2005).

La explicación científica sin considerar las condiciones concretas y reales del objeto de estudio, el proceso histórico, el papel del tiempo y las condiciones circunstanciales y concretas en ese proceso, tampoco permite alcanzar la explicación lo más integral posible. Muchas tendencias metodológicas y filosóficas tampoco tienen en cuenta tan importante determinante, dañándose de esta manera la explicación del objeto.

SEGUNDO MOMENTO

Si bien Vygotski, dado el tiempo del que dispuso, empleando este método, no logró la integralidad que buscaba en relación con la explicación del desarrollo psíquico humano y las condiciones que permitían su formación y desarrollo; prácticamente todos sus trabajos son un intento consciente de un acercamiento a esta integralidad, señalándonos las pistas

de lo que era necesario seguir haciendo, en los marcos de una psicología general y verdaderamente científica, al estilo del Capital.

Vygotski, siempre hizo un análisis crítico e histórico, en cada tema que abordó, a partir de su concepción filosófica general. Explicando críticamente cómo dicho problema había sido tratado en las ciencias psicológicas tradicionales e incluso en otros campos del saber. Tampoco dejó de delimitar su posible integralidad y empleó este recurso metodológico, presentándonos una muestra de cómo trabajar la integralidad de los hechos y sus explicaciones, no obstante no poseer todos los datos y estudios necesarios (VYGOTSKI, 1972; 2001; 1987; 1993; 2004).

Todo ello como ya explicaré, nos permite hoy producir análisis mas aproximados a dicha totalidad. Por eso nosotros decimos sobre la obra de Vygotski que ella siempre está presta a un enriquecimiento, ampliación, profundización o esclarecimiento nuevo. Es una teoría abierta y también hospitalaria, como la identifica mi colega y amiga Gloria Fariñas, siempre y cuando se realicen los estudios y análisis críticos pertinentes.

La obra de Vygotski cumple con esta característica porque se aprecia que él parte de la concepción integral que conforma al propio método, que se fundamenta en que todo está concatenado, parte de la realidad concreta que es una síntesis de lo diverso y asume que todo es un proceso mediado e histórico que conforma lo psíquico específicamente humano, o sea, que no existe algo que sea un proceso intrínseco o inherente del objeto de estudio (VYGOTSKI, 1991, 1987, 1996). Es por esta razón esencial que necesitamos conocer las leyes y regularidades que rigen los hechos y fenómenos, para no alterar ni su naturaleza ni su contenido, solo contribuir armónicamente con su expresión, para beneficiarnos en nuestra adaptación activa (BACON, 1961; LUZ Y CABALLERO, 2001; VYGOTSKI, 1991). Esta concepción teórica y metodológica que elabora Vygotski en sus años de trabajo con el método dialéctico, me permiten hoy hacer esta referencia integradora.

Los trabajos de *Las funciones psíquicas superiores, Pensamiento y lenguaje, El significado histórico de la crisis de la psicología, La historia del comportamiento y el desarrollo del signo y sus significados, La teoría de las emociones*, entre muchos otros, son ejemplo del estudio y análisis del

que estamos hablando. *Los Estudios de las edades* que también quedaron inconclusos, se aproximan a este intento de explicar en su totalidad, lo que ya había podido conseguir en trabajos más específicos y generales sobre el estudio acerca del desarrollo psíquico. Todo esto es una muestra, para mí, de que Vygotski emplea consecuentemente y de forma consciente el método dialéctico que propone Marx, pero aprecia y sabe que solo está trabajando de manera parcial una totalidad y deja los indicios o aspectos en los que habría que continuar insistiendo, para conseguir la explicación en el contexto de una psicología general siempre en desarrollo y formación, tal y como lo explica en el epígrafe cinco del *Significado de la crisis...* (VYGOTSKI, 1991, p. 277- 290).

Un ejemplo concreto, se puede analizar en el trabajo de Vygotski, donde él señala tanto, las restringidas posibilidades que el estudio de los reflejos condicionados, por sí solo, posee para explicar los complejos mecanismos de la psiquis humana; no obstante ser la base de esos mecanismos, los que se van haciendo cada vez mas complejos, dado que se concatenan y median con otras determinantes, que entonces, permiten explicar el desarrollo psíquico en su mayor integridad. Este es también un excepcional ejemplo del empleo del análisis de las contradicciones que se presentan en este proceso y que son necesarias develar y explicar, para poder concebir la comprensión y explicación definitiva, delinear en su totalidad y dinámica, los procesos de génesis, consolidación y desarrollo de este proceso, tal y como lo exige el método dialéctico e histórico (MARX, 2011; NETTO, 2011). También, en este análisis no deja de insistir, Vygotski, en la necesidad de incluir los estudios del papel de otros determinantes en la explicación del problema.

El estudio al que me refiero en esta oportunidad, es uno de sus primeros trabajos; de naturaleza histórico cultural, después del periodo mas ecléctico, en el que trabajó en la *Psicología del Arte* y la *Psicología Pedagógica*; me refiero al relacionado con *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (VYGOTSKI, 1991, p. 3-22) que desde el mismo principio, en el año 1926, llama la atención sobre estas limitaciones, no obstante ser un mecanismo que desde que se descubrió, ilustra la complicada mediación entre las condiciones biológicas iniciales de la subjetividad humana y las determinantes ambientales, sociales y culturales que

rodean al sujeto a partir de su nacimiento y continúan a todo lo largo de su vida social y cultural pero; él está insistiendo no obstante, que sus limitaciones aun son evidentes, a pesar del valor explicativo que le reconoce, al igual que lo hacen Henry Wallon en su obra *Psicología Dialéctica y Leontiev en el Desarrollo del Psiquismo* (WALLON, 1965; LEONTIEV, 1974).

Sin dudas, estos estudios de la actividad nerviosa superior de ayer, se insertan, hoy en las explicaciones mas abarcadoras; que desde Aristóteles, pasando por Wolf en los inicios del siglo XIX, y hasta nuestros días se han realizado, donde los estudios de la Biología sobre los mecanismos epigenéticos explican que el funcionamiento de las determinantes o condiciones biológicas no se producen de manera pura, automática o como producto de una energía o mecanismo intrínseco o inherente a lo biológico, sino, que ellos son un producto de las complejas relaciones y mediaciones entre los determinantes y mecanismos biológicos y los ambientales, incluidos los sociales, los culturales y los de contenidos psicológicos que se van conformando, como resultado de esa misma mediación e interrelación compleja entre las dos primeros. O sea, es un proceso mediado y complejo donde participan decisivamente determinantes de diferentes naturalezas y esencias, pero que en su interrelación y fusión, producen los contenidos de lo subjetivo en el ser humano (CASANOVA PERDOMO, 2015; PEDROL TROITEIRO, 2015). Eso ya lo sabe Vygotski, y por eso, en 1930 señala que lo biológico en el ser humano, también está mediado por lo cultural (VYGOTSKI, 1993; 1987).

Otro importante análisis de Vygotski, es cuando señala la necesidad de estudiar cómo el lenguaje oral media la formación de los reflejos condicionados en el ser humano. Valora en éste las propias ideas de los reflexólogos, pero insiste, a diferencias de estos, en el posible estudio acerca del papel del lenguaje hablado, para ampliar y profundizar las explicaciones más complejas del desarrollo y formación de los reflejos condicionados en las condiciones específicas de la psiquis humana. Insiste en el origen y la génesis a partir del grito al nacer o reflejo incondicionado y el papel del habla de los adultos en la conformación en el niño de reflejos condicionados que producen el lenguaje autónomo y termina con el dominio de las palabras y la definitiva adquisición del lenguaje oral,

perteneciente ya al periodo psicológico del desarrollo psíquico y no solo a él de los reflejos (VYGOTSKI, 1991; 1993; 1987; 1996).

En este trabajo, Vygotski nos muestra sus agudos análisis, acerca de las contradicciones entre los diferentes autores, que si bien concuerdan en algún grado con que lo psíquico no se debe separar de lo neurofisiológico, no concuerdan con estudiar el papel del lenguaje, reduciendo este hecho particular, solo a los mecanismos neurofisiológicos, tal y como insiste el positivismo y más tarde el pragmatismo y la ideología oficial que adopta la sociedad hasta hoy. Vygotski nos deja este análisis crítico y él nos permite seguir trabajando por la búsqueda de la explicación que aun tenemos que elaborar para definitivamente comprender el cómo se produce el proceso de formación y desarrollo de la psiquis humana o subjetividad.

Sin dudas esto refuerza la concepción teórica y metodológica del método dialéctico de que las relaciones humanas o sociales y las formas de pensar, no se producen de forma inherente, ni tampoco, por la libre voluntad de las personas; sino que ellas están mediadas, en última instancia, por las condiciones sociales, culturales y materiales que impone una determinada organización social y económica o forma de vida.

La posibilidad de desarrollar un papel verdaderamente activo, crítico y consciente por parte del investigador para crear e imaginar, resulta muy importante y parte del método de Marx y que Vygotski emplea (MARX, 2011; VYGOTSKI, 1991; NETTO, 2011). Si esto no lo tiene en cuenta el investigador, la integralidad o totalidad tampoco se consigue e incluso se puede llegar a considerar que algo parcial sea la totalidad o integralidad del caso estudiado, como sucede en las visiones positivistas y pragmáticas de Beterej, Pavlov y Watson y se supera por medio de la concepción teórica y metodológica de Vygotski, dado el empleo del método materialista dialéctico e histórico.

En resumen, partiendo de un análisis crítico minucioso, ajustado a una determinada concepción, se puede realizar un estudio de las contradicciones para ampliar y profundizar la integralidad de la explicación de un hecho particular como son los reflejos condicionados en los seres vivos anteriores al ser humano y en particular en los procesos concretos de la

vida real de los propios seres humanos, Vygotski nos da una muestra de cómo es el “arte” de emplear el método dialéctico para la comprensión y explicación del desarrollo psíquico. No pierde de esta manera los límites de la integralidad, incluso aunque no la llegue a conocer en su totalidad. Intuyo, que la intensión de Vygotski es explicar, lo más integral posible el mecanismo de la formación y desarrollo psíquico, para poder organizar las condiciones que permitan conseguir mejorar su proceso de formación y desarrollo, o sea, transformar lo que haya que mejorar.

Vygotski, no deja de trabajar y buscar una mayor integralidad en las explicaciones que realiza en sus estudios de los años 30 sobre la historia del comportamiento, en el mono, hombre primitivo y el niño, conjuntamente con los de la historia y génesis de las funciones psíquicas superiores, aborda este mismo problema desde una perspectiva más esencial y más integral del desarrollo psíquico, indagando la posible génesis filogenética primero de las características del comportamiento de los seres vivos que se adaptan al medio a través de los instintos, los reflejos condicionados, los que pueden llegar a usar instrumentos pero todavía no los fabrican o producen y lo que sucede con el ser vivo (ser humano), que mediante la vida social y el trabajo ya son capaces de no solo emplear los instrumentos; sino también producirlos y conservarlos y, cómo eso lleva a la producción de símbolos, signos y sus significados para controlar su comportamiento e incluso intentar ejercer un control sobre la naturaleza por medio de los ritos o ceremonias místicas y religiosas (VYGOTSKI, 1996; 1987; 1995; 1991, VYGOTSKI y LURIA, 2007).

Estudiando los trabajos de la antropología cultural, los psicólogos del desarrollo infantil y sus propios estudios acerca del papel del lenguaje y el empleo de signos en la solución de problemas prácticos, en el juego y en el dibujo, produce una explicación cultural que se convertirá en la fuente social, cultural e histórica que irá transformando poco a poco la psiquis del ser vivo humano como consecuencias de las transformaciones que se van produciendo en la sociedad y la cultura hasta nuestros días. Con ello se devela, entonces, el desarrollo psíquico del ser humano en su historia y en la ontogenia, que ya es entonces un desarrollo de naturaleza social y cultural, pero sin negar la base o participación biológica y neurofisiológica en esa compleja mediación.

Esta ontogenia, entonces se va constituyendo también históricamente, en la medida que todo aquel proceso filogenético e histórico cultural que se va conformando primero en el ser humano de los inicios y mas tarde en seres humanos de otros momentos históricos, pasa por la producción del lenguaje articulado, el dominio del fuego, la domesticación de los animales, la invención de la escritura, las producciones filosóficas, entre otros contenidos culturales hasta nuestros días. De esta manera, podemos decir que el desarrollo psíquico humano posee un contenido diferente según los momentos históricos del desarrollo concreto de las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, la sociedad y la cultura, al igual que Marx lo explica en relación con la sociedad y el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Este análisis integrativo que estoy intentando hacer creo que queda mucho mas preciso ahora, al menos para mí, que lo que se puede leer directamente en los trabajos que tratan sobre este problema en la obra del propio Vygostki y sus continuadores. Así es como creo que marcha y se produce el proceso de la búsqueda y hallazgo de la totalidad e integralidad de la explicación de los procesos que se estudian, y que realizo en este momento como continuador del proceso de producción del conocimiento en el Enfoque Histórico Cultural. Sin esta integración más acabada, poco avanzaremos en el complejo proceso de atrapar una mejor y esencial explicación integral y plena de lo subjetivo o del desarrollo psíquico humano, en la actualidad. Solo seguiremos creando escuelas al estilo de la Psicologías tradicionales o de los paradigmas de Kuhm (ARIAS, 1999, 2002, 2005, 2006, 2011).

Más tarde, Vygotski, en otro momento de sus estudios sobre el desarrollo psíquico y como si todo lo hecho fuera poco, entre los años 1932-33, se dedica al problema de la educación de calidad como la vía esencial que arrastra o produce el desarrollo psíquico, trabaja, analiza y explica las edades del desarrollo y las crisis que se producen en este proceso; intenta atrapar la integralidad también de lo psíquico ahora hacia las profundidades de esta nueva cualidad y devela definitivamente la relación que parece existir entre lo social, lo cultural que es histórico, lo biológico y, lo propiamente psicológico que se va constituyendo señalando o proponiendo que la experiencia que vive el sujeto, a partir de su vida real, concreta y contextual, son vividas o vivenciadas y atribuidas de sentidos por el sujeto que vive dichas experien-

cias. Señala cómo este mecanismo integra todo lo de afuera con lo interior, según las leyes internas, facilitando, desencadenado o entorpeciendo todo el proceso del desarrollo psíquico en su constitución (VYGOTSKI, 1988; 1989; 1996).

Diríamos que los trabajos referidos son, entonces, un conjunto de datos y explicaciones que procuran abarcar la integralidad y totalidad del complejo proceso del desarrollo psíquico humano, que nos muestra como la totalidad es el producto de la integración de otras totalidades concatenadas o sea, una visión, desde más adentro de los contenidos de la vida real o concreta de los seres humanos y develada en los trabajos de lo histórico cultural, con sus categorías abstractas necesarias para su explicación, hacia las profundidades de estos contenidos de acuerdo con una de las condiciones o determinantes más importantes del método dialéctico: intentar comprender y explicar la génesis, consolidación, desarrollo y las condiciones de crisis del objeto o en este caso del sujeto que se estudia y, que se me ocurre develar a partir de lo producido por lo histórico cultural, en medio de esta oportunidad que Ustedes me brindan para reflexionar y trabajar en tan importante tema: la búsqueda de una totalidad en base a otras que aunque están implícitas, como su columna vertebral, en toda la obra, comprensión y explicación del Enfoque Histórico Cultural iniciada por Vygotski y sus continuadores, no creo que esté explícitamente formulada aun.

El presente análisis, intenta superar los momentos de fragmentación, hiperbolización de determinantes como la actividad, la comunicación, la orientación, el lenguaje, lo ideológico y político, lo social, lo cultural, producidas en determinados momentos históricos (stalinismo, occidentalización, positivización, pragmatización o pos modernización de lo histórico cultural), a mi juicio algo diferentes a las hipótesis iniciales, pero que por ser históricas y sistemáticas, podemos retomar por medio del estudio y la sistematización crítica que proponemos hacer siempre que intentemos ahondar en la totalidad e integralidad de un proceso de producción de conocimientos, en este caso el Histórico Cultural que todavía es y será inconcluso.

Es más, existen y han existido intentos, yo digo que no conscientes, de presentar la obra de Vygotski como ecologista en vez de dialéctica; semiótica, lingüística, interaccionista simbólica o cognitiva en vez de

histórico cultural. Toda la lucha pragmática por hacer de las ideas de lo histórico cultural, *ideas mas clara* como lo promulga Peirce el creador del pragmatismo, es lo que lleva a los libros rehechos por estos dedicados estudiosos de lo Histórico Cultural y con ello han eliminado parte, de las ideas dialécticas y de los análisis agudos de las contradicciones que se presentan en la vida real y que no pueden ser explicadas de una única forma o por verdades acabadas y universales. Todo esto en la historia mas reciente han contribuido y han hecho predominante aun la falta de una visión mas integral de las explicaciones del desarrollo psíquico según lo explicado por el Enfoque Histórico Cultural en sus inicios, de ahí mi insistencia en la sistematización critica, que ya reclamaron en sus tiempos Luria y Leontiev, pero sin hacerla (LEONTIEV, 1974; LURIA, 1979).

Se me ocurre que una de las preguntas que pudiéramos realizar cuando se analiza el desarrollo psíquico a partir de todo lo dicho y la idea esencial a lo que nos lleva la concepción teórica y metodológica en que se basa lo histórico cultural, a partir del materialismo dialéctico e histórico y su método, sería ¿por qué todavía hay y convivimos con una gran parte de personas que no alcanzan en su desarrollo psíquico, todas las cualidades o características que otros si consiguen: es un problema de origen biológico como postulan los positivistas y los biologicista, es un problema cultural (determinismo cultural que termina siendo biológico y mecanicista),o es un problema de la sociedad por la forma en que ella está organizada, que obliga a una educación instrumentalista que no le permite al sujeto la plena formación y desarrollo de las funciones psíquica superiores, consiguiéndose el pensamiento lingüístico y el lenguaje intelectual y de hecho, el desarrollo psíquico mas elevada que se puede obtener en el ser humano?

Se trata de que una parte importante de la población no pueden alcanzar la educación con la calidad que requeriría para conseguir el adecuado desarrollo. Sin la explicación plena y total de este objeto de estudio, que aborda lo histórico cultural, es que la sociedad capitalista consigue mantener en el oscurantismo a la mayor parte de la sociedad que llega a ignorar el papel del propio ser humano en su transformación.

En definitiva, el empleo del método dialéctico en el proceso de la producción de conocimiento, indica un proceso eminentemente social y colectivo, no son solo investigaciones o estudios aislados, sino un conjunto

de estudios mediados, encaminados a encontrar la explicación mas abarcadora, total e integral de un problema concreto y real de la sociedad para transformar lo que haya que mejorar. La sociedad y su organización actual nos demandan conocer esto de manera indirecta, para transformar lo que reclama el pedido de las grandes organizaciones sociales en el Mundo y en especial en América Latina, cuando se proclama que un Mundo Mejor es Posible. Si la Psicología, la Pedagogía, la Educación no asumen mas plenamente esta forma de hacer las cosas con la idea de transformar y no solo de contemplar, no concluiremos con la labor inconclusa de lo Histórico Cultural.

TERCER MOMENTO

El método dialéctico exige que la explicación alcanzada muestre en la práctica social y material su veracidad, o sea, la práctica como criterio de la verdad, por eso otro ejemplo que me gustaría presentar es como a lo largo de mas de 40 años hemos podido, un enorme grupo de personas en nuestro país, Cuba, armar una explicación mas integral del problema mundial de la educación que conduce y arrastra el desarrollo y evita o disminuye significativamente el fracaso escolar, en el plano más general, sobre la base de lo que expliqué anteriormente.

En Cuba desde los años finales de los 60 del siglo pasado se comenzó a estudiar los problemas del desarrollo psíquico en la edad inicial o infantil con vistas a conseguir una educación en estas edades que garantizara dicho desarrollo y más tarde en los años iniciales de los 70 se continuó esta labor con mas estudios y la introducción de los resultados en el perfeccionamiento de la Educación General en el Ministerio de Educación.

Esta labor se pudo realizar porque desde 1953, en el programa del Moncada se declaró que si triunfaba la revolución uno de los primeros objetivos, era conseguir una educación para todos, dada la numerosa cantidad de niños y niñas no escolarizados y contradictoriamente la enorme cantidad de maestros sin trabajo.

A partir de 1959 este objetivo fue promulgado y a finales de los años 60 no solo se había disminuido a solo un tres por ciento el analfabetismo; sino que todos los niños y niñas estaban escolarizados. Sin embargo,

los estudios realizados seguían encontrando que un porcentaje de alrededor del 25%, tenía fracaso escolar lo que hizo que se exigiera por parte del gobierno y el pueblo que no solo se consiguiera una educación para todos, sino también de calidad. En ese momento la educación estaba integrada por todos los subsistemas de educación, círculos infantiles (que estaba fuera del Ministerio de Educación), preescolar, primaria, media, técnica, adulto, especial y universitaria.

A partir de todo el trabajo realizado durante las década de los 60, 70 y los 80 y, a inicio de los 90, podemos decir que la educación se encuentra estructurada en lo fundamental y esencialmente en su base, la educación inicial, preescolar y los primeros grados de la primaria según los principales postulados teóricos, metodológicos y prácticos presentes en la teoría del Enfoque Histórico Cultural, para garantizar el desarrollo psíquico que permita una alfabetización exitosa y con ello un desempeño educacional de calidad.

Los contenidos del trabajo educativo en estas edades se apoyaron en los presupuestos de lo Histórico Cultural, tales como:

- Garantizar un estado emocional positivo y un vínculo afectivo, que garantice la labor educativa, el aprendizaje y el desarrollo psíquico pertinente;
- Las acciones con los objetos que permitan el desarrollo de los esquemas sensoriales y el aprendizaje de la forma adecuada de estudiar, explorar y denominar o hablar sobre las características y propiedades de los objetos;
- Garantizar la calidad del lenguaje hablado como forma de comunicación social del niño y la niña, permitiendo el desarrollo del vocabulario, la comprensión, el dominio de la estructura gramatical y la adecuada pronunciación;
- El dominio del dibujo creativo y que garantice que el niño y la niña se apropie de la conciencia de que todo se puede representar por medio de este medio cultural;
- El juego en sus diferentes manifestaciones, esencialmente el de papeles de manera tal que el niño y la niña desarrollen la capacidad de

representar o sustituir por medio de la actividad lúdica, los hechos y situaciones de la vida real y social;

- La modelación gráfica que contribuya a desarrollar la capacidad de modelar los objetos y hechos de la realidad;
- El análisis fónico de las palabras y la representación material de los sonidos, como la vía esencial, que a través del juego con las palabras y los sonidos que la conforman, los niños y niñas tomen la conciencia necesaria y básica para que el aprendizaje y dominio de la escritura sea un proceso de más calidad.

El adoptar y materializar estos principios y contenidos de lo Histórico Cultural en la labor educativa de más del 99% de los niños y niñas entre el segundo y el sexto año de vida, ha sido el secreto y lo esencial que ha permitido que los estudios y evaluaciones que se han realizado periódicamente, no obstante los problemas y dificultades que no han dejado de existir, nos indiquen que los índices de fracaso escolar en Cuba no pasan de un 2% y que estos sean escolares solo con retraso escolar y no con analfabetismo.

Creo que estos datos son una corroboración práctica del valor que tienen las explicaciones aun inconclusas, de lo histórico cultural sobre el desarrollo psíquico, pero no obstante esto, son necesarios estos análisis y estudios integradores y críticos para ayudar a producir otras y nuevas explicaciones que continúen contribuyendo a mejorar y seguir transformando, donde sea necesario, la organización de una educación de calidad que promueva y arrastre el desarrollo por medio de un aprendizaje también de calidad.

REFERENCIAS

ARIAS BEATON, G. Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vygotski. *Revista Cubana de Psicología*, v. 16, n. 3, 1999.

_____. *Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural*. CD Convención HOMINIS'02. Palacio de las Convenciones, Ciudad de la Habana, Cuba. 2002.

_____. *La Persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

_____. *Inteligência e Educação*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

_____. *The process of Producing Knowledge: Vygotsky Revisited* in the book *Vygotsky Society in 21st century advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. Edited by Pedro R. Portes & Spencer Salas. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

BACON, F. *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1961.

CASANOVA PERDOMO, A. R. Epigenética: contenido esencial para comprender el desarrollo psicológico en el hombre. *Alternativas Cubanas en Psicología*, v. 3, n. 7, p. 53-63, 2015. (La Habana Cuba, 2015).

COELHO, R. *Indivíduo e sociedade na teoria de Augusto Comte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

COMENIO, A. J. *Didáctica Magna*. C. de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

COMTE, A. Positive philosophy. In: MAN & THE UNIVERSE. *The Philosophers of Science*. Edited by Saxe Commins and Robert N. Linscott, Washington Square Press, 1969.

_____. *Cours de philosophie positive*. Paris: Alfred Cortes, 1934.

LEONTIEV, A. N. *El concepto de reflejo: su importancia para la Psicología Científica*. Discurso inaugural del XVIII Congreso Internacional de Psicología Científica, Moscú, Publicado en el Boletín de Psychologie 254, XX, N. 5, diciembre de 1966 y traducido y publicado en Publicaciones Ligeras de la Universidad de La Habana por el Dr. Ernesto González Puig el 20 de agosto de 1974.

_____. *Problemas del desarrollo del psiquismo*. 2. ed. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1974.

LURIA, A. *Mirando hacia atrás*. Madrid, España: Norma, 1979.

LUZ Y CABALLERO, J. *Obras. Escritos educativos*. La Habana, Cuba: Imagen Contemporánea, 2001. V. II.

MARTÍ, J. *Obras Completas*. La Habana: Editorial de las Ciencias Sociales, 1975.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos de 1857-1858*. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, P. J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDROL TROITEIRO, R. Determinismo biológico vs determinismo mediado en el desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*, v. 3. n. 7, p. 42-52, 2015. (La Habana Cuba, 2015).

PEIRCE, C. S. How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*. 12 January 1878, p. 286-302.

POLITZER, G. *Psicología Concreta, prologo y apéndice de José Bleger*. Buenos Aires: Editor Jorge Álvarez, 1965

TORROELLA, G. El pragmatismo: características generales. *Revista Cubana de Filosofía* v. 1, n. 1, p. 24-31, junio-julio de 1946.

VYGOTSKI, L. S. *Psicología del Arte*. Barcelona, España: Breve Biblioteca de Reforma Barral Editores, 1972.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. Interacción entre enseñanza y desarrollo. In: *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I* - Colectivo de Autores, Facultad de Psicología Universidad de La Habana. Editorial del Ministerio de Educación Superior, 1988.

_____. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria, 1981.

_____. *Obras Completas*. Fundamento de Defectología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Visor, 1991. Tomo I.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1993. Tomo II.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1995. Tomo III.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996. Tomo IV.

_____. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2001.

_____. *Teoría de las Emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WALLON, H. *Fundamentos dialécticos de la Psicología*. Buenos Aires: Editorial Proteo, 1965.

SEGUNDA PARTE
O MÉTODO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

O MÉTODO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS: UMA APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA AO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL

Idania B. Peña Grass

PESQUISA EDUCACIONAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Pensar no método na pesquisa educacional traz à tona várias reflexões, especialmente porque o assunto está imerso num longo caminho de resultados significativos na área, na prolífera história da pesquisa educacional no Brasil, e nos inúmeros esforços de grandes pensadores, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos e de todos aqueles que de diversas formas ocuparam e ocupam o lugar do educador. É no meio deste amplo e variado espectro de resultados, baseado em diversas teorias e enfoques, que será analisado, não o método em si, mas o papel e a importância da teoria histórico-cultural para a pesquisa educacional a partir da relação dialética entre objeto e método. Tratar-se-á dos princípios básicos que orientam a escolha do método para abordar a complexa tarefa de pesquisar um objeto, cuja essência é um processo em constante movimento, automovimento e transformação. Assim, o método deve corresponder ao caráter dinâmico do próprio objeto e imbricado nele explicá-lo nas suas múltiplas facetas. Esta tarefa exige aproximar-se ao conhecimento do objeto mediante a análise explicativa das relações dinâmico-causais e não da análise descritiva e/ou da medição quantitativa pontual. Resulta difícil separar a função do pesquisador e do educador, quando de pesquisa educativa se trata. O educador, o professor, deve ser um pesquisador, porque estudar o processo de desenvolvimento sem participar do mesmo é negar a essência da mediação através das relações entre os sujeitos da educação

e do sistema de signos culturalmente elaborados, em especial, da palavra e seus significados. A presença do pesquisador para exercer esta função já constitui um fator de influência no desenvolvimento. É improvável pesquisar em educação partindo do sistema categorial da teoria histórico-cultural e se manter à margem dos sujeitos e dos processos estudados. Não é mais o tempo no qual o pesquisador, supostamente munido do saber científico, entra em contato com os sujeitos da pesquisa aplica uma quantidade razoável de instrumentos de pesquisa para comprovar as hipóteses e elaborar as conclusões e ainda acreditar que os resultados são do sujeito. Perde-se aqui um fator importante, a saber, determinação social do psíquico.

Pesquisar em educação significa pesquisar o desenvolvimento da personalidade, entendida esta como aspecto metodológico central, como a expressão autêntica e genuína do social e do cultural, da história da personalidade. Se, até o momento em que Vigotsky definiu o **método genético-experimental**, os estudos e pesquisas realizadas poderiam ser resumidos ao esquema estímulo-reação, por não ter incluído o fator histórico-cultural. É possível, em consequência, refletir sobre o estado das pesquisas educacionais atuais, e questionar até que ponto estas poderiam estar debatendo-se na mesma encruzilhada, às vezes de maneira ingênua. Na realização de pesquisas que priorizam a descrição de mudanças nas reações, respostas e comportamentos dos sujeitos da pesquisa, como resultado de mudanças na quantidade e complexidade dos estímulos ou fatores externos. É mister analisar também em que medida as pesquisas partem do conceito de **desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores da personalidade**. Esta última é aqui entendida como

“sistema autorregulado com vários níveis de regulação, que funcionam integrados a partir da relação entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo, determinada histórica e socialmente, como expressão sistêmica e dinâmica da subjetividade, susceptível a mudanças constantes.” GRASS (2014, p.147)

Na teoria histórico-cultural se enfatiza a necessidade de esclarecer a gênese das Funções Psicológicas Superiores. Portanto, esta perspectiva exige a elaboração de um método correspondente às peculiaridades de tais processos e funções. Desta maneira, os métodos de pesquisa da atividade

pedagógica, devem colocar no centro da atenção o estudo das “influências educativas desenvolvidoras da personalidade” (Ibidem).

A característica principal do desenvolvimento das Funções psicológicas superiores é o uso de signos, especialmente da linguagem, para o domínio do próprio comportamento, ou seja, o desenvolvimento do volitivo se torna um eixo central, como elaborar métodos de pesquisa que abordem as metodologias de ensino e de avaliação para demonstrar que o desenvolvimento de crianças e adolescentes conscientes, capazes de tomar decisões responsáveis e saudáveis, está atrelado ao desenvolvimento volitivo que não acontece espontaneamente: a escola e a família são os grupos sociais encarregados dessa mediação.

O interesse em abordar a questão do método nas pesquisas educacionais já expressa a existência de certo grau de insatisfação com o estado atual das mesmas, significa uma procura por novas respostas a partir de novas hipóteses, um olhar mais aprofundado sobre a aplicação na prática dos princípios e construtos da teoria histórico-cultural.

Aceitar o papel que o estado de insatisfação e insuficiência traz para o desenvolvimento, permite compreender a importância da necessidade de pensar no método nas pesquisas educacionais. É claro que a insatisfação, o desconforto, o defeito, são forças que promovem o desenvolvimento, nas próprias palavras de Vigotsky (1989) aparece esta ideia quando analisa o problema da educação de crianças chamadas “com defeito”, na nomenclatura atual, crianças com necessidades educativas especiais. Esclarece que o sentimento de fraqueza e dificuldade é decisivo não só para o desenvolvimento infantil, mas para o desenvolvimento humano em geral. A presença de dificuldades, incertezas e obstáculos mobiliza as estruturas psicológicas para o enfrentamento, provocando assim o surgimento de novas estruturas que garantam o ajuste e expressão no comportamento.

Resulta válido pensar que as inquietações e incertezas surgidas no âmbito da pesquisa científica propiciam novas vias para a solução de contradições, para a procura de respostas e para promover a sistematização de procedimentos metodológicos adequados aos estudos no contexto educacional. Propomos olhar o caminho das pesquisas educacionais em concordância com a ideia de Vigotsky (1987), sobre a **perspectiva do**

futuro no desenvolvimento da personalidade, como um processo de avanço para um ponto situado à frente, que parte de necessidades objetivas e se move por exigências sociais. Ele resume esta perspectiva da seguinte maneira: *“A perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação* (VIGOTSKY, 1989, p.144, grifo e tradução nossa).

Esta perspectiva diz especificamente sobre a compreensão dialética e histórica do desenvolvimento da personalidade e sobre o surgimento e domínio das Funções Psicológicas Superiores. O papel das pesquisas educacionais orientado à aplicação da teoria histórico-cultural deve estar atrelado à compreensão dos aspectos centrais que determinam a transformação do natural em cultural e em social. Elucidar com um olhar prospectivo, como, e em função de quais processos e atividades acontece essa transformação constitui um dos desafios principais das pesquisas em educação.

Com o intuito exclusivo de ilustrar a importância desta ideia, pode ser feita uma analogia entre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a mencionada perspectiva do futuro, da seguinte forma; se consideramos de um lado, os resultados obtidos ao longo da história do desenvolvimento de pesquisas educacionais, o que já foi atingido, o que a ciência psicológica e a pedagogia sabem fazer, ou seja, todo o corpo teórico e metodológico adquirido, como se fosse a zona de desenvolvimento real; de outro lado, os novos construtos e categorias que devem servir de base às pesquisas, como se fosse a zona de desenvolvimento potencial, então, a distância que existe entre aquilo que a ciência psicológica e a pedagogia “sabem fazer” e o que poderão desenvolver a partir dos novos construtos teóricos (desenvolvimento dialético e histórico das Funções Psicológicas Superiores), seria a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Deduza-se que a condução das pesquisas educacionais na perspectiva histórico-cultural requer a determinação e desenvolvimento de métodos que sejam capazes de penetrar na essência dos processos e funções psíquicas com um olhar prospectivo sobre o objeto. Entenda-se aqui processos e funções que têm sua origem e se desenvolvem na interação com a cultura, que se transformam nela e ao mesmo têm impacto transformador sobre ela. Trata-se portanto, de um objeto que só existe em desenvolvimento e transformação. Daqui a necessidade de métodos específicos adequados às particularidades deste objeto de altíssima complexidade que não pode

ser enquadrado nem preso em compartimentos estancos, parcelas, fatores e todo gênero de classificações esquemáticas.

Só uma concepção prospectiva permitirá a elaboração do método. A teoria histórico-cultural deixou um profundo e transformador legado teórico a partir de uma concepção diferenciada sobre o objeto de estudo, mas os procedimentos metodológicos só foram avistados, pois as próprias características do objeto exigem a construção sem receitas e a adequação dos mesmos a cada problema de pesquisa.

Concordamos com Vigotsky quando descreve a presença de dois procedimentos metodológicos nas pesquisas psicológicas em geral, e compara estas com o lugar que o esqueleto ocupa na sustentação do corpo; a semelhança com os organismos de corpo mole como o caracol, está em um grupo de pesquisas que expõe a metodologia separada da pesquisa em si, como se fosse o esqueleto por fora, e o outro grupo, em que a metodologia da pesquisas é a essência, o centro, que sustenta a pesquisa toda, nela o esqueleto está por dentro como nos vertebrados, e situa o próprio método neste segundo grupo. Nesta perspectiva não é possível separar o corpo teórico que explica a compreensão dos fenômenos psicológicos, ou seja, do objeto de estudo, do corpo metodológico e procedimental. Eles formam uma unidade que indissolúvel dada pelas características especiais do próprio objeto.

Estamos de acordo com Demo (2006) quando afirma que,

“ciência vive do desafio imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde. Possivelmente esta marca é comum também à realidade natural, mas é sobretudo característica da realidade social. O que se vê, de modo geral, não é nem de longe, a parte principal, e na consequência, o que está nos dados, muitas vezes é manifestação secundária, ocasional, superficial” (p.19).

No meio de tanta incerteza e da determinação multicausal dos fenômenos psicológicos e educativos, é válida e desafiadora a tentativa de abordar a questão do método como aspecto central em sua relação e interdependência com o objeto de estudo e suas derivações nos procedimentos, instrumentos, problema, hipótese, sujeitos da pesquisa educacional.

A RELAÇÃO ENTRE O MÉTODO E O OBJETO DE ESTUDO: DIALÉTICA DO INTERNO E DO EXTERNO.

Para estabelecer a relação entre o objeto e o método será necessário definir os aspectos centrais do objeto de estudo e em consequência, definir os aspectos principais do método de pesquisa. Este caminho leva diretamente à concepção teórica que o pesquisador assume, às relativas “verdades” científicas com as quais se identifica, constituído como corpo teórico de partida, a partir do qual estabelece o problema, as hipóteses de trabalhos e os questionamentos derivados no próprio processo. As conclusões da pesquisa devem dar resposta às hipóteses em maior ou menor medida, assim como vislumbrar, em aproximação sucessiva, a solução do problema. Na perspectiva que nos ocupa, resulta imprescindível uma adequação e ajuste entre as ideias sobre o desenvolvimento psíquico, desenvolvimento da personalidade e o método adotado para elucidar os mecanismos gerais e específicos que o sustentam, em estreita relação com as leis e princípios que definem a essência dos fenômenos e processos estudados.

Rubinstein (1978) é enfático quando afirma que o objetivo principal de qualquer teoria e, portanto, da psicologia, consiste em pôr em evidência as leis específicas básicas dos fenômenos estudados, na qual os métodos de pesquisa, como os de toda pesquisa científica, estão determinados sempre pela concepção teórica de base, que serve de orientação, direção e guia (p. 44). Em concordância com todos os representantes da teoria histórico-cultural, define como princípio central, a **concepção materialista dialética do determinismo**, na condição de fundamento teórico metodológico para o conhecimento científico do funcionamento psicológico. Este princípio pode ser resumido na seguinte proposição (p. 31): as **causas externas** atuam através das **condições internas**,

Aplicar à pesquisa educacional o **princípio do determinismo**, em nossa opinião, significa:

- Entender a interconexão dialética entre o **interno**, como a natureza psicológica do ato, e o **externo**, obras e atos do comportamento, nos fenômenos psíquicos;

- Apropriar-se do conceito de **Situação Social do Desenvolvimento**, como a condição na qual se revela a relação entre o interno e o externo que conduz ao surgimento de novas funções psicológicas;
- Explicar as características dos sujeitos da pesquisa de acordo com a **periodização** das formas culturais do comportamento como a expressão da complexa dinâmica das funções psicológicas superiores na realização da **atividade predominante** e do **lugar que o sujeito ocupa** nas relações sociais;
- Revelar o papel da atividade humana e da comunicação na **Situação Social do Desenvolvimento** em sua relação com a **Zona de Desenvolvimento Proximal**;
- Analisar as **Funções Psicológicas Superiores** em sua origem e desenvolvimento e seu papel na regulação e auto-regulação do comportamento;
- Entender a **autorregulação do comportamento** como a via que encontram as Funções Psicológicas Superiores, especialmente o **volitivo**, para expressar a relação entre o interno e o externo.

Estes aspectos serão analisados seguir a partir dos nexos teóricos e metodológicos entre eles e sua inserção no processo de pesquisa. De todos é conhecido que as manifestações externas do comportamento têm um vínculo especial com os fenômenos psíquicos, eles são interdependentes, embora qualquer manifestação externa não constitui um indicador exato do processo interno. Esta dinâmica remete à questão da relação entre as categorias: essência, conteúdo e forma. A forma, as aparências externas dos fenômenos não necessariamente refletem suas essências. Com frequência, na vida cotidiana, temos evidências desta relação, por exemplo, um morcego que voa e come frutas nas árvores, nos remete a simples vista, ao conceito de ave, embora pelas características essenciais pertence ao grupo dos mamíferos, no ser humano, o conteúdo por trás das formas, neste caso, o comportamento observável, pode ser reflexo de conteúdos psicológicos diversos. Na observação de uma situação específica, na qual dois indivíduos exibem comportamentos semelhantes, na aparência externa, podemos descobrir que ambos são a expressão de processos psicológicos com uma estrutura interna bem diferente.

Por esta razão, conhecer as características da relação especial entre o interno e o externo é importante para o processo de pesquisa, especialmente quando são usados instrumentos que tendem a homogeneizar as respostas dos sujeitos da educação, ou quando o sistema categorial do qual se parte não inclui esta relação para a determinação do método e dos procedimentos específicos.

Para não cair no antigo erro das pesquisas de corte behaviorista, baseadas no esquema estímulo-reação, o pesquisador deve levar em consideração que o comportamento observável guarda uma estreita relação com os processos internos, estes últimos, filtram e organizam o comportamento, mas, ao mesmo tempo controlam e regulam os impactos que tal comportamento tem na realidade, sofre uma nova filtragem para adequar e reconfigurar a conduta em geral. Nesta dialética complexa das funções psicológicas, em que o psíquico, surgido na relação com o contexto, uma vez que se expressa externamente o faz através da autorregulação, que conduz por sua vez a transformação do ato psíquico, exige do pesquisador uma postura dialética. Para compreender esta relação, a organização da pesquisa e a análise dos resultados deve partir do fenômeno em estudo como um processo e não como um resultado.

Os fenômenos psíquicos quando refletem a realidade cumprem a função reguladora, transformando constantemente a relação entre o externo e o interno. Apesar do esclarecimento teórico da dinâmica desta relação, ainda é comum o uso de instrumentos de pesquisa voltados para a medição do resultado tácito, externo, a partir dos quais os sujeitos são classificados e incluídos em categorias, que servirão para deduzir aspectos sobre o desenvolvimento psíquico. É provável que em determinados momentos do processo de pesquisa seja necessário usar instrumentos que recolham dados sobre as manifestações externas do comportamento, inclusive observar diretamente o comportamento; o problema radica em como se estabelece a relação entre esses dados e os determinantes internos. Para tal, os instrumentos devem refletir claramente o conceito de desenvolvimento adotado, evitando assim a repetição de ideias mecanicistas, pragmáticas e/ou multifatoriais.

A existência concomitante do interno e do externo na manifestação dos fenômenos psíquicos, ao longo da história da ciência psicológica

refletiu-se através do uso de dois métodos principais para o estudo: de um lado a observação externa do comportamento, em situações experimentais, para constatar ou medir o resultado, as respostas, a conduta observável, e do outro lado, a auto-observação, às vezes, a introspeção, ambas procuram obter dados da consciência, dos estados e processos psicológicos internos. A teoria histórico-cultural reconhece a necessidade de ambas vias gerais, para o conhecimento psicológico, mas faz uma diferenciação entre auto-observação e introspeção. Não é aceita esta última como um procedimento válido para obter dados confiáveis, porque na introspeção, não é levada em conta a realidade exterior, o psíquico se reflete a si próprio, fechado num ciclo dentro do mesmo, o psíquico “puro”, como dados da consciência pura. Já a auto-observação é considerada um método válido que recolhe os dados da autoconsciência, como reflexo de seu vínculo com a realidade vivida pelo indivíduo. Como método científico a auto-observação, na qualidade de reflexo mediato, exige ser corroborado com os dados da observação do comportamento externo, para encontrar a correlação entre eles e ter valor de dados de pesquisa científica.

Podemos resumir a relação entre o externo e o interno com as palavras de Rubinstein, (1978)

Conhecer um fenômeno psíquico significa descobrir este fenômeno em sua relação com o objeto, do qual o fenômeno é um reflexo, o reflexo do objeto é mediato, através da vida e da atividade do sujeito, do indivíduo real que o reflete. (p. 226, grifo e tradução nossa).

A categoria teórica que resolve esta relação é de grande importância para a pesquisa em educação. Foi enunciada por Vigotsky e desenvolvida brilhantemente por Bozhovich (1976). Nos referimos ao conceito de **Situação Social de Desenvolvimento**, entendida como uma combinação especial dos **processos internos** do desenvolvimento e das **condições externas**, típica para cada etapa ou estágio, A Situação Social do Desenvolvimento condiciona tanto a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente, quanto as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares que surgem no final do período, chamadas **Neoformações**.

As neoformações expressam a luta entre as aquisições do estágio anterior de desenvolvimento e as novas exigências das condições atuais, nesse encontro promove-se a reestruturação dos processos e funções psíquicas, para dar respostas às demandas. A unidade e o vínculo interno entre o estágio passado e o que começa. É importante não confundir a assimilação da experiência associada aos fatores externos, como aprendizagem em contraposição ao desenvolvimento, visto como as mudanças nos processos internos. Ambos processos caminham juntos na experiência do sujeito, imerso na Situação Social de Desenvolvimento. A experiência cultural acontece como um processo de filtragem, em estreita relação com as condições internas, um e outro estão imbricados no devir da história do indivíduo.

Considera-se oportuno e necessário enfatizar que, qualquer pesquisa do processo educativo deve tomar em consideração como conceito central, a **Situação Social de Desenvolvimento** assim como a determinação e explicação das mudanças essenciais da mesma. Ora porque a pesquisa se baseia nos resultados obtidos em estudos e pesquisas anteriores, ora porque vá à procura de novos conhecimentos.

A confiabilidade dos resultados da pesquisa depende da medida em que esta leva em consideração o caráter dinâmico do período do desenvolvimento, através das neoformações e a atividade principal de cada faixa etária.

A importância que adquire o estudo das condições internas pode ser analisada através de um exemplo sobre o desenvolvimento do processo de solução de problemas no pensamento do estudante durante o ensino escolar. Imaginemos um aluno que se depara com a tarefa de achar a solução para um tipo de problema matemático e depois lhe são dados outros problemas parecidos ao primeiro. Espera-se que o estudante resolva o problema e que depois transfira a solução aos restantes problemas, fazendo uso da analogia ou da semelhança, mas também pode acontecer que o estudante não consiga realizar essa transferência. O pesquisador poderia questionar sobre qual seria a causa deste fenômeno, se parte do suposto que a não transferência da solução está associada às condições em que é apresentado o problema, a pesquisa orientar-se-á para a mudança das condições em que

foi apresentado o problema ao estudante, poder-se-á orientar ao professor para mudar a maneira em que os problemas são apresentados ao aluno, transformar os problemas em si. Claro está, que neste caso, entende-se que a transferência depende da mudança de suas condições externas. Em todo caso seria descrita a atividade do professor como determinante da transferência na solução. Embora a descrição e mudança do acontecimento externo não desvende o conteúdo psicológico interno da transferência, não diz sobre o processo de abstração e generalização.

Segundo Rubinstein (1978) introduzir mudanças nas condições do problema cria condições favoráveis para o processo de análise estabelecendo um grupo de condições prévias, mas não oferece dados sobre o processo interno, ou seja, sobre a generalização. Olhar para as condições do problema ou tarefa didática, não passa de uma tentativa de entender um dos lados de um fenômeno multifacetado, determinado em primeiro lugar pela relação entre o interno e o externo. Quando a aprendizagem escolar é vista como um processo de assimilação de conhecimentos, ou de aquisição de habilidades, como o interno e o conhecimento a ser assimilado como o externo, sem dúvidas o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal ocupa um segundo plano, o processo de mediação, de interação mediante o qual acontece a aprendizagem é secundário e a própria aprendizagem um produto quantificável.

Na teoria histórico-cultural foi abordada de diversas formas a dinâmica do interno e do externo e em todas elas o ponto em comum é o caráter dialético do processo, o passo constante de um a outro provocando nessa dinâmica transformações sucessivas. Na pesquisa educativa esta questão é com frequência abordada para tratar o processo de aprendizagem, e junto com ele o processo de **interiorização**. Às vezes pode parecer que existe um mundo circundante, lá fora do sujeito que deve ser interiorizado lá dentro, nas estruturas psicológicas internas e que o sucesso desse trânsito depende dos processos de ensino-aprendizagem. Existe a tendência a considerar as influências externas como se fossem aprendizagem e não desenvolvimento, mas não é possível separar o que vem de fora com o interno se este último só se configura a partir da atividade e da interação com os outros e com o mundo circundante.

Neste sentido alertamos para a inconsistência de tal dicotomia que só pode existir do ponto de vista de uma análise didática pontual. De acordo com Rubinstein (1978),

[...] Não é certo [...] que a atividade mental prática surge como resultado da “interiorização” da atividade psíquica. Toda a atividade externa do homem, contem no seu interior componentes psíquicos (fenômenos, processos) mediante os quais esta se regula. [...] não é licito eliminar da ação os componentes psíquicos [...] afirmar que a atividade psíquica surge como resultado de interiorizar a atividade externa. A interiorização não surge de uma atividade material externa carente de componentes psíquicos internos, e sim, de uma forma de existência dos processos psíquicos (p. 340, *grifo e tradução nossa*).

Ou seja, estabelece-se aqui o problema do desenvolvimento da consciência. É graças ao vínculo entre esta e as ações que o ser humano estabelece relação com o mundo que o rodeia. A atividade é o elo que estabelece a relação entre o ser humano e o mundo. Portanto a relação entre o objetivo e o subjetivo expressa o nexos entre a consciência e a atividade, é na ação com o objeto que o indivíduo o transforma ao mesmo tempo que transforma a si próprio. A consciência não só permite refletir essa relação com o mundo, mas também, diz sobre as atitudes, as necessidades, motivações e inclinações do sujeito perante a realidade.

O PAPEL REGULADOR E AUTOREGULADOR DA CONSCIÊNCIA: UM PROBLEMA ANTIGO E DE ATUALIDADE NAS PESQUISAS

A compreensão do papel regulador da consciência adquire relevância para as pesquisas em educação porque traz à tona a necessidade de revelar os processos que intervêm nessa relação entre o ser, a consciência e a realidade. Um conceito chave para abordar este aspecto é o conceito de **vivência**, que por sua vez está intimamente relacionado aos conceitos de **sentido e significado**.

De acordo com Vigotsky (1995) a vivência é a unidade básica para o estudo da Situação Social de Desenvolvimento. Nela estão representados, num todo indivisível; de um lado o meio, o experimentado pela criança e do outro o que a própria criança oferece, que se determina pelo

nível atingido por ele anteriormente. A vivência permite a relação afetiva da criança com o meio.

Do ponto de vista da pesquisa, acreditamos que abordar a **vi-
vência como unidade de análise**, permitirá encontrar os nexos essenciais entre o interno e o externo que determinam a atitude dos sujeitos da educação no processo educativo. A vivência se refere ao mundo afetivo, aos sentimentos, emoções e estados do sujeito. Estudar as vivências significa desvendar as necessidades e inclinações básicas que determinam a atitude do indivíduo perante a vida. O caráter das vivências deve definir o caráter e o estado das necessidades e, quanto mais essenciais sejam estas necessidades, mais fortes e profundas resultarão as vivências. Qualquer alteração do equilíbrio entre o sujeito e o meio deve ativar as correspondentes necessidades do sujeito e conduzir ao desenvolvimento de formas de conduta e atividade necessárias para o restabelecimento do equilíbrio. Entenda-se que este equilíbrio não se refere sempre ao estado de adequação social, e sim ao papel ativador das necessidades e motivos que impulsionam o sujeito a exibir determinados comportamentos.

Espera-se que a formação conduza ao sujeito a estar imerso em situações nas quais o comportamento esteja orientado para o bem-estar social e/ou individual. As vezes a vivência do sujeito é a expressão de motivações e necessidades que em sua aparência não correspondem com o esperado, por exemplo, um adolescente rebelde, indisciplinado, ou uma criança hiperativa. Basta conhecer a posição que ocupa nas relações sociais e as exigências colocadas na Situação Social de Desenvolvimento para encontrar as vivências que estão na base de tais comportamentos, desvendar as necessidades que a criança e o adolescente precisam satisfazer com aquela conduta. Pode ser o resgate de um lugar perdido para se auto-afirmar, exigências acima das possibilidades reais da criança etc.

O educador e/ou pesquisador devem elaborar as ferramentas necessárias para descobrir porque a criança não compreende a situação, na qual está envolvida, nem o lugar que ocupa nela, a criança só manifesta uma atitude de origem afetiva, que tem expressão real no comportamento, como consequência da inter-relação estabelecida na Situação Social de Desenvolvimento. O estudo dos fatores do desenvolvimento psíquico da criança deve começar analisando o lugar que ela ocupa no meio no qual

está inserido, o lugar que ocupa nas relações sociais especialmente entre os adultos próximos

Pelo vínculo que tem com as necessidades em cada etapa, as vivências podem tornar-se as principais forças motrizes do desenvolvimento, se no entorno no qual o indivíduo está inserido são construídas situações estimuladoras do desenvolvimento, que promovam o movimento na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A determinação do papel das vivências como um núcleo central para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores representa um desafio atual, apesar de ter sido apontado no século passado na psicologia soviética, tanto para a pesquisa quanto para a educação em geral. Traz junto o problema da consciência, da regulação e a autorregulação.

Para entender o papel da vivência no desenvolvimento humano como núcleo do mundo afetivo, resulta necessário estabelecer sua relação com outros aspectos, também centrais, como o cognitivo e o volitivo. A vivência é outro tipo de reflexo da realidade na consciência. Não é o mesmo o processo (cognitivo) que permite o reflexo da realidade, dos objetos do mundo circundante, exemplo os conceitos, que o reflexo da relação que o homem estabelece com esse mundo (afetivo), expressado através de atitudes, exemplo não sentir arrependimento por um ato imoral. O efeito que provocam no indivíduo os contatos e inter-relações com o entorno despertam processos de natureza afetivo-emocional que regulam o comportamento a partir da força, intensidade e significados construídos nessas interações.

Lamentavelmente, o processo educativo ainda está centrado na transmissão de informações para formar e desenvolver emaranhados blocos de informação, às vezes fragmentados, desconectados das atitudes adequadas para fazer uso dos conceitos como ferramentas para enfrentar a vida e as relações. Essa sobrecarga de informações contribui à desorientação cognitiva pelo acúmulo e a afetiva pela perda da motivação e da intencionalidade com o conhecimento. Neste ponto, as pesquisas poderiam revisar o corpo conceitual que dificulta estabelecer procedimentos capazes de estudar o caráter das vivências na atividade pedagógica.

Mas nem sempre existe uma correspondência entre o comportamento esperado pelos educadores e o exibido pelos alunos, enquanto a escola, em geral, se dedica a informar para depois medir em situação de avaliação, os supostos conhecimentos sobre as matérias escolares, o desenvolvimento das necessidades, atitudes e afetos dos alunos em relação a estes, podem não corresponder em absoluto ao esforço e intenção dos educadores.

Bozovich (1976) demonstrou nas pesquisas efetuadas por ela e seus discípulos, que as vivências refletem realmente o estado de satisfação do sujeito em suas relações mútuas com o meio. As vivências informam e orientam o sujeito na situação e, na medida em que têm uma relação estreita com as necessidades, lhes permite atuar numa direção determinada. Regulam o comportamento.

A vivência representa um conceito de vital importância para o desenvolvimento das pesquisas educativas, porque permite estudar o sistema de necessidades e motivos que determinaram aquela vivência assim como a inter-relação entre seu conteúdo e sua força.

Para ter uma ideia da importância que tem compreender o caráter regulador das vivências, foram realizadas pesquisas por vários autores citados por Bozovich (1976) que demonstram o papel determinante destas no comportamento, a necessidade de proporcionar experiências organizadas, o suficientemente intensas para despertar necessidades de automovimento, no sentido que a educação almeja. A sociedade sempre oferece à criança e ao adolescente tudo o que a cultura criou até ali, deduz-se, que o impacto destas influências no desenvolvimento da personalidade sempre acontecerá, planejado ou não, através das vivências, na atividade que o indivíduo realiza. Mas, do que se trata, é de quais influências provocam quais impactos. Que tipo de sujeito, com quais códigos de comportamento, considerar-se-ão representantes da sociedade a que aspiramos que pertençam. A esta questão, só teremos resposta se as condições educativas fundamentais de vida e atividade estão organizadas para orientar e guiar a interação com o mundo circundante, com as outras pessoas, com os adultos mais próximos encarregados de transmitir o legado às novas gerações.

Paradoxalmente, a *posição* que a criança ocupa no ambiente adulto desde o início da vida como um ser dependente, inseguro, insuficiente, cria as bases para o seu desenvolvimento. A criança nasce com um repertório natural de respostas ao ambiente, com um biótipo. Entende-se aqui, portanto, que o processo de transformação de um biótipo num sociótipo com o devir **personalidade**, e mais importante ainda é a compreensão da **educação** como o domínio social do processo natural. Vigotsky (1989), descreve a infância como o período da insuficiência e da compensação. Graças a essa necessidade de conquistar um lugar social se transforma de ser natural em ser social, em uma personalidade.

Uma tarefa das pesquisas seria entender o papel que a escola atual desempenha no desenvolvimento de vivências adequadas nos sujeitos da educação que o projeto pedagógico escolar propõe, e como esse projeto contempla, através das diferentes atividades, a expressão dessas vivências em comportamentos adequados, autorregulados por códigos esperados e aceitos pela sociedade. Não devemos esquecer que o desenvolvimento acontece espontaneamente, segundo as condições nas quais o sujeito está imerso, sejam quais forem estas. Corresponde ao processo e à atividade educativa, a organização das influências educativas desenvolvidoras da personalidade.

À maneira de ilustração do desenvolvimento das vivências, Bozovich (1976) descreve ter encontrado nas pesquisas realizadas, uma regularidade entre crianças e adolescentes com problemas de conduta, isto é, a ausência de experiências autorreguladoras do comportamento, com códigos morais adequados ao modelo social. Uma criança pode cometer infração ou delito sem sentir remorso ou arrependimento, porque estão ausentes as tendências morais que se oporiam aos impulsos imediatos, essas crianças não tiveram experiências que despertassem vivências capazes de impedir o ato, inclusive a criança, pode até estar satisfazendo naquele ato, a necessidade de mostrar ousadia, prepotência etc. Importante para o educador e/ou pesquisador, é entender quais necessidades são satisfeitas naquele ato, quais experiências configuram a satisfação destas necessidades, quais motivos se estabelecem como orientadores daquele comportamento.

Do nosso ponto de vista Grass (1989), urge estabelecer a relação entre necessidades, motivos, aspirações e possibilidades de satisfazê-las na

Situação Social de Desenvolvimento, a partir do estudo das vivências como unidade de análise da função reguladora da personalidade. A isto acrescentamos que o estudo das vivências remete ao papel da consciência e sua função autorreguladora através da atividade volitiva.

O papel regulador das vivências tem pontos de contato muito estreito com a **atividade volitiva**, a qual desempenha o papel de fator determinante no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e constitui como sua característica principal, o caráter consciente e autorregulado.

Dando continuidade ao pensamento de Vigotsky (1995) de que o traço diferencial de todas as Funções Psicológicas Superiores é o domínio das próprias reações e do comportamento, realizamos durante muitos anos, pesquisas iniciando com a de doutorado, com o objetivo de comprovar o papel da regulação do comportamento, **regulação volitiva**, ou autorregulação, e encontrar novas categorias de análise, assim como instrumentos capazes de avaliar a atividade volitiva em crianças, adolescentes, jovens e adultos. Os resultados obtidos corroboraram que a atividade volitiva serve como modelo para estudar todas as formas de atividade consciente do ser humano. Surpreende que, apesar da importância que tem para a compreensão das regularidades do desenvolvimento as pesquisas nesse sentido ainda são escassas. Em qualquer tipo de alteração ou distúrbio no comportamento encontramos uma notável afetação na regulação volitiva. Tão importante resultou para nossas pesquisas este resultado que a construção do nosso método terapêutico, chamado inicialmente Terapia Ativa, Grass; Morales; Peres (1990), está baseado na estrutura da regulação volitiva. Em seus inícios foi aplicado as mais diversas atividades tais como, escolares, esportivas, organizacionais e de saúde.

A atividade volitiva é a regulação consciente pelo homem de seu comportamento e atividade e se manifesta através da capacidade de vencer obstáculos internos e externos na realização de atividade dirigida por fins conscientes.

Vigotsky (1987) afirma que no estágio superior do desenvolvimento natural, o homem alcança o domínio de sua própria conduta, submete a seu poder as próprias reações, o homem domina as formas externas da natureza, mas também domina seu próprio processo de atuação diante

de suas leis naturais, para o homem dominar o próprio comportamento precisa dominar o sistema de estímulos, e este sistema de estímulos tem um caráter social (p. 171).

A análise que Vigotsky (1995) faz para enfatizar a importância da regulação volitiva se estende às crianças com retardo mental e graças aos experimentos realizados conseguiu entender qual é a maior deficiência no desenvolvimento psicológico dessas crianças, e as definiu como uma insuficiência e incapacidade para dominar os próprios processos do comportamento e às vezes até para utilizá-los. A partir desses resultados estabeleceu os seguintes postulados básicos, que acreditamos importante resgatar, para abrir novas questões de pesquisa científica com crianças e adolescentes com **necessidades educativas especiais**.

Postulados básicos das formas culturais de conduta:

1. Têm uma base natural;
2. São criadas vias colaterais quando a função não pode ser exercida de forma direta, a substituição e a compensação;
3. Utilização de signos externos como mediadores;
4. Domínio da própria conduta ou o volitivo.

O domínio da conduta própria se aprende na relação que a criança estabelece com o mundo em volta, no qual o adulto tem o papel preponderante. Este processo de regulação volitiva não acontece espontaneamente, assim, é uma das tarefas da educação e das pesquisas educacionais, desenvolver estratégias formadoras e estimuladoras da autorregulação. Lembremos que a função de regulação do comportamento, garante a adequação do mesmo às novas exigências sociais, permite o desenvolvimento da conduta prospectiva, ou seja, o sujeito consciente dos propósitos da vida própria e dono das atitudes que perante ela assume, responsável pelas consequências dos atos e capaz de enfrentar as dificuldades que o percurso vital coloque. A regulação volitiva é a cara oposta da preguiça e do comportamento irresponsável. A sociedade cada vez mais precisa de pessoas portadoras dessas qualidades.

Os processos e estados psíquicos apresentam particularidades individuais que devem coincidir com as exigências da atividade. Por exemplo, a

presença de motivos morais, e a consciência de sua necessidade, nem sempre correspondem com a atividade e atitude do indivíduo. Para que isso aconteça, a personalidade terá que vencer o estado de passividade, o cansaço psíquico e a preguiça. Desta forma, a função da regulação volitiva se relaciona com a solução da tarefa ou atividade por parte da personalidade.

Na literatura, a autorregulação está relacionada com a autonomia da personalidade. Quando está determinado o objeto da autorregulação, a finalidade para o seu funcionamento, a estratégia para sua obtenção e atualizados os mecanismos necessários para seu autocontrole, então, a regulação, se torna regulação volitiva e estará em condições de resolver de maneira independente a tarefa. Podemos constatar que os processos de autorregulação pelo sujeito do próprio comportamento apresenta seria dificuldades que têm a origem no processo educativo e na estruturação da Situação Social do Desenvolvimento. Os grupos sociais onde o indivíduo cresce e se desenvolve têm uma tendência a pôr em mãos das circunstâncias ou de terceirizar as funções que, por lei natural, devem corresponder ao homem em sua devir personalidade. Os efeitos desse estilo de interação, ditado pelas condições concretas de convivência, acarreta sérias consequências para o desenvolvimento da personalidade e das Funções Psicológicas Superiores.

Os membros, representantes da sociedade atual, estamos acostumados e aceitamos como natural o tipo de relações sociais estabelecidas no cotidiano. Nesses diversos contextos, acontece o desenvolvimento da personalidade, somos afetados constantemente pelo vínculo que estabelecemos com o mundo circundante, mas prestamos pouca atenção aos fatores que nos determinam. Mas, é na inter-relação com eles que as crianças adolescentes e jovens apropriar-se-ão dos valores acumulados. Os novos membros desta sociedade, logicamente, não conhecem outra, mas é dentro que acontecerá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a constituição do indivíduo como personalidade. É nesse ambiente que desenvolverá as diferentes atividades predominantes para cada etapa do desenvolvimento e entrará em contato com outros membros da sociedade.

O que a simples vista parece comum, pode ser objeto de questionamentos e reflexões como objeto de pesquisa à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Acreditamos que ainda não somos totalmente

cientes dos impactos que esta corriqueira cotidianidade traz para os novos membros da sociedade, e a longo prazo para a sociedade como um todo, já que estará um dia representada majoritariamente por eles, por aqueles que hoje temos a responsabilidade de formar.

Com a intenção de analisar aqui alguns comportamentos frequentes no cotidiano e seu interesse para a pesquisa, lembraremos da lei genética fundamental Vigotsky (1987), que diz sobre o desenvolvimento cultural em dois planos, primeiro entre as pessoas e depois no indivíduo, neste processo os signos e instrumentos que estão fora passam a ser de domínio da personalidade. Quer dizer, os adultos mais jovens da sociedade atual são representantes dos impactos que as vertiginosas transformações sociais deixaram neles.

Tomemos a questão dos hábitos alimentares nas famílias de adultos jovens com filhos menores. Com o desenvolvimento da indústria alimentar, cada vez mais sofisticada e o ritmo acelerado da vida, ditado pelas regras do mercado de trabalho, foram criadas instituições que terceirizaram a nutrição humana. Nos pais jovens, geralmente já foram desenvolvidas necessidades de consumo de alimentos, rápidos, homogêneos na apresentação e no conteúdo. Foram submetidos a vivências agradáveis em relação a alimentos prontos e semi-prontos. Em alguns, perdeu-se, porque não tiveram outros adultos “mais experientes” que transmitissem, num processo colaborativo, as diferentes maneiras de escolher, preparar e consumir alimentos em casa, em família. Para estes pais jovens é aceitável como normal esse tipo de alimentação. Em consequência, os filhos, a nova geração, reproduzirá esta experiência apreendida, às vezes num ambiente acolhedor, tais hábitos alimentares.

A perda de costumes saudáveis na alimentação e o aumento de doenças em crianças, antigamente frequentes em adultos, é um reflexo das mudanças na correlação dos fatores internos e externos no desenvolvimento psicológico, transformações consideráveis no conteúdo da mediação. Existem, por exemplo, cada vez mais pessoas que nunca descascaram uma fruta ou legume para consumir, desta maneira não conseguirão transmitir esta experiência a outros. Quanto menos estas experiências formem parte das vivências dos indivíduos mais novos, mais tenderão a se extinguir as atividades associadas a elas. A Situação Social de Desenvolvimento apre-

senta influências externas cada vez mais pobres para certos tipos de atividade, portanto as condições internas em forma de processos psicológicos serão um reflexo das condições oferecidas. Assim, estará comprometido o desenvolvimento das funções associadas a estas atividades.

Outro tanto acontece se analisarmos as características das relações entre as crianças, entre os adolescentes, entre os adultos e estes em relação ao uso das tecnologias da informação. Observam-se mudanças introduzidas nos processos psicológicos que ainda não têm sido suficientemente estudadas a nível de pesquisa. O desenvolvimento cultural acontece a partir das relações concretas entre os seres humanos, os contatos mais significativos entre os indivíduos são estabelecidos com participação do corpo, a dotação neurofisiológica do homem está preparada para reagir e avaliar aos outros indivíduos com os quais estabelece o contato, através de sensores visuais, auditivos, táteis, olfatórios, e simbólicos do qual participa também a palavra. Na medida em que o uso da tecnologia associada às redes sociais se expande, a natureza dessas relações muda.

A participação dos componentes naturais, que oferecem informações sobre a linguagem corporal é substituída por procedimentos mediados por aparelhos. De alguma maneira os canais usuais que o cérebro aprendeu a usar para estabelecer esses vínculos e conexões neuronais, como as expressões faciais, o tom de voz, entre outros, que inclusive muitos deles vêm da filogênese, aos poucos se tornam irrelevantes para o estabelecimento dos contatos, que em sua maioria se resumem a inúmeras mensagens escritas e símbolos substitutos das expressões corporais.

Não só esses componentes das relações sofrem transformações, mas, a vivência em si, também se transforma. Os afetos que formam parte das relações e que se expressam no contato com outros indivíduos provocando vivências de maior ou menor intensidade, com o uso dessas tecnologias se deslocam para um lugar de silêncio, sem voz, sem corpo, sem cheiro, no qual a escrita abreviada e às vezes deturpada na estrutura resume a vivência. O compromisso com a resposta, sempre estabelecida fundamentalmente pelo contato visual e auditivo, se desloca no tempo e no espaço, se torna impessoal e imprevisível. A satisfação terceirizada das necessidades, processo no qual o indivíduo cada vez menos precisa da empatia presencial para a realização, abre um amplo grupo de questões

sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As pesquisas, especialmente as educacionais, terão a missão de desvendar as novas vias e mecanismos pelos quais acontecem esses processos. Quando assumimos o determinismo dialético e histórico como guia no corpo teórico de fato aceitamos que ainda não temos as respostas. Novos métodos e procedimentos de pesquisa deverão ser elaborados e postos em prática.

Exige-se do pesquisador uma nova postura diante do objeto de estudo. Numa sociedade na qual o consumo de bens materiais, não sempre está ligado às necessidades básicas, e sim, a necessidades alienadas, na qual as relações se estabelecem por diversas vias, nas quais se incluem as virtuais, as crianças cada vez mais terceirizadas no processo educativo, familiar e escolar, o sistema de valores, signos, estímulos auxiliares do comportamento, cada vez abrem mais suas fronteiras. A explicação das particularidades do desenvolvimento cultural encaminhar-se-á para novos olhares nas relações que determinam e regulam o comportamento humano.

REFERÊNCIAS:

- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Instituto Cubano del Libro, 1976.
- DEMO, P. *Pesquisa: principio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRASS, P. I. B. O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante. In: MILLER, E.; BARBOSA, M. V.; MENDOZA, de L. S. G. (Org). *Educação e humanização*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- _____. *Particularidades da atividade volitiva em estudantes universitários*. Kiev: Instituto Gorki, 1989.
- GRASS, P. I. B. MORALES, D. D.; PEREZ, V. S. *Utilización de la terapia activa para el desarrollo del autodomínio e de la perseverancia en jóvenes con diferentes niveles de desarrollo de estas cualidades volitivas*. Santa Clara: UCLV, 1990.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad conciencia personalidad*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 1985.
- RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1979.
- _____. *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. Ciudad de La Habana: Rene Meneses, 1978.
- VIGOTSKY, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. v. III.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Completas*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. Tomo V.

O MÉTODO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A PESQUISA SOBRE A RELAÇÃO INDIVÍDUO- GENERICIDADE NA EDUCAÇÃO

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

INTRODUÇÃO

A pedra que rejeitaram os construtores, essa veio a ser a pedra angular...
(VIGOTSKI, 2004, p. 203)

A produção do conhecimento no campo da psicologia do desenvolvimento que visa explicar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico funde-se com a própria história da psicologia enquanto ciência moderna (CAMPOS, 2010). A história da ciência psicológica, sistematizada a partir de meados do século XIX, evidencia marcas da transformação da própria sociedade que, segundo Guzzo (2010, p. 132), “surge e se aprimora em um momento histórico e social de criação e consolidação do capitalismo”.

No contexto histórico, a psicologia enquanto disciplina desempenhou um papel fundamental para justificar teoricamente a constituição dos indivíduos e contribuiu – e continua a contribuir – para que a forma de sociabilidade pudesse reproduzir o desenvolvimento econômico. No campo epistêmico, a psicologia se organiza, segundo Patto (1984), a partir de bases teórico-metodológicas que a justifiquem enquanto ciência moderna, pautando-se em estudos laboratoriais e tecnicistas, ou ainda em formas mais adaptacionistas que visavam solucionar o problema do comportamento e da aprendizagem.

Como consequências da organização lógica e epistêmica da psicologia, no contexto da educação nacional, identificam-se a segregação e a classificação de crianças nos espaços educativos em geral, assim como a implantação de políticas de exclusão no interior da escola, principalmente aquelas que atendem à população mas pobre, mesmo que esta se expresse por meio do discurso oficial pautado na educação inclusiva. Apesar do grande esforço de responder ao problema do fracasso escolar, a psicologia tem apresentado respostas específicas que pouco avançam na solução deste problema social – “por que as crianças não aprendem?” (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Esta realidade caótica foi analisada, em sua origem, por Vigotski (2004) no texto “Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma Investigação Metodológica” (1927), quando anuncia que a crise da psicologia é, na realidade, uma crise metodológica. As bases para a análise crítica das teorias psicológicas foram explicitadas pelo autor ao apresentar a necessidade de se chegar a uma *psicologia geral* que superasse as explicações parciais da constituição e desenvolvimento psicológico. Para o autor, o conceito de psicologia geral não se refere a uma série de disciplinas específicas que agregariam concepções psicológicas na construção de um todo fragmentado, mas refere-se à teoria psicológica que explicaria a desenvolvimento histórico e a constituição do homem concreto a partir de bases científicas que resgatem as dimensões ontológica, gnosiológica, epistemológica e lógica.

Na justificativa deste posicionamento teórico-metodológico, Vigotski aponta para a necessidade de seguir o *método inverso* proposto por Marx ao afirmar que a “anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco”.² No campo psicológico, Vigotski (2004, p. 207) coloca que “só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz”. Assim, visa-se a superação das teorias psicológicas que se fundamentam nas observações e generalizações empíricas pelo plano metodológico que contemple categorias e conceitos que partem de uma fundamentação superior – mais elaborada – para a inferior, do abstra-

² Para maior entendimento do conceito, recomenda-se a leitura do texto “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar” (DUARTE, 2000).

to ao empírico. Resgata-se na psicologia a raiz teórico-metodológica que contempla a análise dos fatos da história da ciência – “os acontecimentos concretos, historicamente vivos” (p. 210).

As categorias do método que fundamentam o movimento de superação das teorias psicológicas com princípios indutivistas e dedutivistas pela Teoria Histórico-Cultural são o *trabalho*, o *caráter material da existência humana* e a *historicidade* dos fatos.

O trabalho, entendido como atividade adequada a um fim, é considerado o que nos faz humanos, uma vez que pelas necessidades emergentes da realidade, o homem define objetivos, planeja ações para realizá-los e transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se autotransforma, humanizando-se. Pelo trabalho são definidas as condições da vida social. Nesse movimento, que é de ordem histórica, as leis biológicas que regiam a vida antes do processo de hominização, são substituídas por leis sócio-históricas. Tal fato define as novas condições materiais e os meios de subsistência são transformados em novas condições de existência do homem, enquanto ser social.

O *caráter material* da existência humana é a categoria que explica o modo de produção e de constituição do processo de humanização. Assim sendo, entende-se ser por meio da produção que se definem as bases das relações sociais. Entendendo o homem como ser social, ele é considerado sujeito e objeto das atividades humanas, pois produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, assim como, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas. O desenvolvimento da sociedade na vida concreta produz mudanças na consciência e na conduta humana, fato que nos leva a considerar a categoria *historicidade* como a dimensão essencial da formação do psiquismo humano.

Tais categorias do método materialismo histórico e dialético são o diferencial da Teoria Histórico-Cultural, pois permitem explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim. Consideram-se, portanto, a atualidade do pensamento de Marx e Engels para se entender e explicar as condições e circunstâncias necessárias para a

superação da alienação instituída historicamente na sociedade de classes, ainda que seja de forma parcial.

Ao partir da problemática anunciada, o objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões a partir do método de investigação sobre o desenvolvimento psicológico do homem concreto, próprias da psicologia histórico-cultural, assim como apresentar princípios teórico-metodológicos para que a relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico possa ser objetivada pela organização dos processos educativos em geral e, em especial, pela educação escolar. Tem-se, portanto, a intenção de apresentar algumas contribuições para a pesquisa educacional na teoria histórico-cultural, tendo em vista a concepção de que a educação em geral é considerada mediação essencial para que a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sejam objetivados nos sujeitos singulares.

QUESTÕES DO MÉTODO

Ao analisar criticamente as teorias psicológicas produzidas no seu tempo, Vigotski (2000a) identifica o estudo do desenvolvimento cultural da criança como uma “nova necessidade” e para tal faz-se necessário identificar um novo método que criasse possibilidades para explicar o movimento de “constituição e desenvolvimento psicológico”, identificado pelo autor como o “desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Assim, o novo método de investigação relaciona-se diretamente com o novo objeto da pesquisa, que se assume como sendo, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação psicológica.

O estudo dos processos psíquicos superiores é identificado por Vigotski como sendo o “tendão de Aquiles” da psicologia experimental, ou psicofisiológica. O método de investigação da psicologia tradicional, segundo Vigotski (2000b), objetiva-se na relação entre estímulo e resposta, ora por investigar os processos puramente objetivos decorrentes da natureza, ora por investigar os sintomas de um processo psíquico, ou ainda de uma experiência objetivada em sua dimensão imediata na relação homem-mundo.

No campo da psicologia infantil, o autor evidencia a incoerência das teorias psicológicas seja por serem desdobramentos da psicologia

animal, por assemelharem-se às pesquisas realizadas com adultos, ou por pautarem-se em observações causais relacionadas aos conhecimentos cotidianos da vida da criança. A crítica de Vigotski às psicologias particulares refere-se ao fato de as mesmas considerarem a criança como ser natural – a partir de concepções idealistas, mecanicistas ou materialistas – e não como ser social³. Tal fato, segundo o autor, é recorrente mesmo quando as teorias psicológicas investigam a relação entre pensamento e palavra, na tentativa de superação da relação entre o estímulo, como agente externo, sobre os órgãos sensoriais. No exercício da crítica, Vigotski reporta-se à Pavlov quando este anuncia a necessidade de superar os estímulos condicionados no estudo das funções superiores. Para o autor:

[...] a palavra é para o homem um estímulo condicionado tão real quanto todos aqueles outros que têm em comum com os animais, porém é, ao mesmo tempo, de muito maior amplitude que todos os restantes e neste sentido não pode comparar-se nem quantitativamente nem qualitativamente com os estímulos condicionados dos animais. (VIGOTSKI, 2000b, p. 60).

A superação da concepção naturalista nos estudos psicológicos ocorre por meio dos fundamentos do materialismo dialético e histórico como método de conhecimento na análise das funções psicológicas superiores. Ao considerar o homem como ser social, concebe-se que a natureza que influi sobre a constituição e o desenvolvimento humano não são mais as leis biológicas, mas as condições históricas. De forma dialética, tem-se como desdobramento deste processo a atuação dos homens sobre as novas condições de existência, transformando a natureza externa e se autotransformando. Esta compreensão da relação homem-mundo pauta-se no pensamento de Engels⁴ fundamentando a psicologia histórico-cultural.

Enquanto síntese do processo lógico-histórico que explica a relação homem-mundo, Vigotski (2000b, p. 61) afirma que

“o enfoque naturalista da conduta em geral, incluídas as funções psíquicas superiores, formadas no período histórico do desenvolvimento da conduta, não leva em conta a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais”.

³ Entende-se o *ser social* a partir da concepção marxiana.

⁴ Vigotski ao citar Engels, refere-se à obra *A Dialética da Natureza*.

Para tanto, são identificados na psicologia histórico-cultural dois planos genético no estudo psicológico, a filogênese e a ontogênese – referente à transformação da espécie e do próprio ser, respectivamente, como objetivação do trabalho e da necessidade de comunicação.

Indica que no estudo do desenvolvimento cultural da conduta é necessário considerar a tese do materialismo histórico dialético que defende que a atividade especificamente humana pressupõe o uso de ferramentas na transformação da natureza interna e externa ao homem. Para Vigotski, tal mediação é fundamental para a compreensão da constituição do gênero humano uma vez que, na relação com a natureza, “[...] o animal utiliza a natureza exterior... enquanto que o homem, mediante seus movimentos... a governa”. Afirma ainda que “[...] a ação planejada de todos os animais não tem imprimido sobre a terra o selo de sua vontade. Para isso tem que se voltar ao homem” (2000b, p. 61-62).

A relação dialética e histórica integrada ao método materialista é essencial para a objetivação do “método funcional de dupla estimulação” empregado por Vigotski no estudo do desenvolvimento cultural do psiquismo humano, uma vez que analisa o processo de interação entre o homem – enquanto ser social – e a natureza por meio da mediação de instrumentos e signos. Sobre tal tese, há de se explicitar que tanto os signos quanto dos instrumentos exercem a função mediadora na constituição e desenvolvimento psicológico, porém têm orientações distintas – os signos transformam a atividade interna dos sujeitos e os instrumentos criam a possibilidade de transformação na atividade externa aos sujeitos. O que se identifica como essencial nesta tese é que a mediação tanto dos signos quanto dos instrumentos exerce uma influência na relação psicológica dos sujeitos, transformando a natureza, recriando-a para que atenda às necessidades do homem, assim como o próprio homem se recria ao no movimento histórico de transformação da realidade.

O método de dupla estimulação se objetiva na obra do autor nas pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças (VIGOTSKI, 2000a, 2001) e nas pesquisas de cunho transcultural com adultos (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

A relevância da mediação de signos e instrumentos no desenvolvimento cultural da criança é objetivada pelos processos educativos em geral que impactam na transformação do psiquismo humano por meio das relações sociais. Na particularidade da educação escolar, a mediação das significações elaboradas historicamente pela ciência, arte, política e filosofia é considerada fundamental na organização do ensino que visa ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando são criadas condições favoráveis para a superação do pensamento empírico rumo ao pensamento teórico. Tal movimento é identificado como o processo de internalização das significações nos processos educativos, objetivado na apropriação dos conceitos científicos pelos sujeitos em atividade.

Vigotski (1989) apresenta três traços fundamentais no método de investigação. O primeiro refere-se à “análise de processos em substituição à análise de objetos”. Neste aspecto, o enfoque evolutivo do processo psicológico é considerado essencial na pesquisa em psicologia, pois cria condições para a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento. O segundo aspecto visa à “explicação do fenômeno em substituição a descrição do mesmo”. Ao procurar a essência do conceito para que seja possível explicá-lo, torna-se fundamental identificar os nexos internos do mesmo e não simplesmente identificar as características perceptíveis, externas ou aparentes. O terceiro aspecto requer a “investigação do “comportamento fossilizado”, compreendido como ações perpetuadas pelas significações que medeiam o movimento de apropriação da produção humana. Tal conceito é de fundamental importância na compreensão do método de investigação, uma vez que:

Esses modos e formas de conduta que se encontram, que surgem de forma estereotipadas em determinadas circunstâncias, vêm a ser formas psicológicas petrificadas, fossilizadas, originadas em tempos remotíssimos, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem, que se tem conservado de maneira surpreendente, como vestígios históricos em estado pétreo e ao mesmo tempo vivo na conduta do homem contemporâneo. (VYGOTSKI, 2000b, p. 63).

Tais traços do método de investigação, anunciados como emergentes na pesquisa sobre o psiquismo humano por Vigotski, são considerados fundamentais na pesquisa contemporânea que tenha o intento de

ser a expressão do método, pois evidenciam a necessidade de superação de técnicas descritivas da aparente realidade investigada. Pressupõe identificar os nexos lógico-históricos da realidade em foco, explicando a essência da realidade concreta.

Se tomarmos estes aspectos do método proposto por Vigotski para a análise do psiquismo, identifica-se que os planos filo e ontogenético contemplam as dimensões ontológicas, gnosiológicas, epistemológicas e lógicas na pesquisa educativa por requererem, no movimento de análise da realidade psicológica o historicismo, a concretude e a materialidade da constituição e do desenvolvimento humano.

Ao investigar a relação entre as funções elementares e superiores, assim como os processos de transformação das mesmas no estudo sobre a conduta humana, Vigotski (2000b) explicita a base materialista e histórica presente no estudo a partir da lógica dialética sobre o psiquismo.

Ao se reportar às funções elementares e superiores no estudo da conduta, o autor afirma que, “ambos os pontos tomados em conjunto, determinam a seção da figura histórica de todo o sistema de conduta do indivíduo”. (p. 67). Também afirma que “[...] a conduta somente pode ser compreendida como história da conduta. Esta é a verdadeira concepção dialética em psicologia”. (p. 68).

Ao relacionar a transformação das funções elementares e superiores às mediações, o autor afirma que:

A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é a base da nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea de estímulos *dados* e os *criados* é o traço distintivo da psicologia humana. (VIGOTSKI, 2000b, p. 82).

O fato de se entender a importância dos estímulos artificiais enquanto meios auxiliares na formação e transformação das funções psíquicas faz com que se problematizem os processos educativos que expressam as condições concretas para que os indivíduos se humanizem. Neste aspecto, as condições mediadoras da produção humana material e não-material são concebidas como fator essencial para que o potencial humano se objetive

nos sujeitos singulares, ou seja, para que cada sujeito seja a expressão das máximas potencialidades humanas, próprias do gênero humano, objetivadas na sua individualidade. Assim, os processos educativos assumem a posição de serem um aspecto particular nas diversas atividades humanas, seja na família, na escola, nos centros esportivos, nos núcleos de amigos e outros lugares onde o conhecimento elaborado historicamente – arte, ciência, filosofia e política – possa ser mediado.

A linguagem e a atividade prática sensitiva, de acordo com Leontiev (1983), são considerados mediadores essenciais para que ocorra a objetivação do que é próprio do gênero humano nos sujeitos singulares. Trata-se de se problematizar as condições particulares para que tal objetivação ocorra em todos os sujeitos.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

As condições concretas para que a mediação da produção humana ocorra varia de acordo com a organização da própria sociedade. Este processo ocorre pela via da sociabilidade e potencializa ou impede o desenvolvimento psicológico. Na nossa sociedade, o acesso à cultura em geral não é disponibilizado a todos os sujeitos de forma igualitária, fato determinante que delimita as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos. Esta concepção de desenvolvimento psicológico diferencia-se radicalmente das concepções biologizantes, ambientalistas ou mesmo adaptacionistas, uma vez que coloca nas condições mediadoras produzidas pela vida em sociedade o compromisso ético e político que deve garantir a relação aprendizagem e desenvolvimento.

No referencial teórico-metodológico que fundamenta este estudo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é explicado pela relação singular-particular-universal, própria do método do conhecimento objetivado na psicologia histórico-cultural (OLIVEIRA, 2005). No campo dos processos educativos, as condições concretas na organização das ações e operações na atividade pedagógica (BERNARDES, 2009), assim com das políticas educacionais, assumem a condição particular que medeia a relação entre o singular – o que é do sujeito como síntese de uma realidade objetiva – e o universal – o que se refere à essência humana ma-

nifestada pelo potencial do gênero humano. O particular, enquanto condição mediadora que emerge dos vários determinantes que se objetivam na organização social, é meio para que a finalidade dos processos educativos impacte na constituição da subjetividade dos sujeitos singulares. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são identificados como objetivações da atividade pedagógica que visa a mediação dos conhecimentos elaborados pelo conjunto dos homens ao longo de sua história.

Heller (1985) aponta que a mediação do conhecimento elaborado historicamente nos processos educativos é um dos aspectos que possibilita aos sujeitos alçarem a superação da alienação instituída historicamente na sociedade. Tal característica humana se integra à dimensão universal no método de produção do conhecimento, pois segundo Vigotski (2000b, p. 84),

“[...] a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que a diferencia em primeiro lugar o homem dos animais deste ponto de vista psicológico é a *significação*, quer dizer, a criação e o emprego dos signos”.

Também expressa a dimensão singular na constituição do próprio sujeito no movimento de superação do desenvolvimento atual ao apropriar-se da produção humana. No entanto, o potencial humano, entendido como o universal, somente pode se objetivar nos sujeitos singulares caso tais produções humanas sejam mediadas no campo da socialidade.

Para Vigotski (2000b, p. 85), na atividade mediada “o homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria com ajuda dos signos, atuando desta forma, novas conexões no cérebro”. Assim, as funções psicológicas superiores, tais como a memória, o pensamento, a abstração, a linguagem, a generalização entre outras constituem-se numa relação interfuncional, sendo impossível decompor a unidade complexa do psiquismo humano em elementos isolados. Entende-se, portanto, que as transformações psicológicas ocorrem na relação objetivação e subjetivação por meio das mediações simbólicas na atividade prática.

Ao se considerar que as novas conexões no cérebro são criadas a partir da mediação das significações na atividade prática, e que sem esses estímulos artificiais o processo de autotransformação das funções psicológicas não ocorre – por não ser de ordem natural e sim de ordem social – evidencia-se a grande importância dos processos educativos na formação e na transformação dos sujeitos.

Neste aspecto, dá-se ênfase à educação escolar na (trans)formação dos sujeitos, uma vez que ela deve ser compreendida como o lócus onde o conhecimento elaborado historicamente pelo conjunto dos homens deveria ser disponibilizado a todos de forma igualitária. O problema há que ser respondido, a partir da concepção de desenvolvimento psicológico que nega a explicação do fracasso escolar como sendo próprio das características individuais, ou do próprio contexto familiar, *é em que condições e circunstâncias o ensino escolar pode/deve favorecer a objetivação da relação indivíduo-genericidade?*

A pesquisa que visa encontrar respostas a este problema necessita registrar as informações emergentes da realidade investigada, de acordo com as suas próprias necessidades. As ações e operações para capturar os dados da realidade caótica podem ser aquelas desenvolvidas ao longo da história da ciência, ou criadas pelo pesquisador para entender e explicá-la, enquanto realidade no pensamento. Trata-se da superação das técnicas de pesquisa *em si*, visando a produção de um conjunto de ações e operações entendidas com técnicas *para si*, para fornecer informações necessárias que possibilitem responder ao problema de pesquisa.

O objeto da pesquisa educacional requer o registro de informações sobre os vários determinantes sociais que impactam a realidade investigada. A complexificação que emerge do contexto da pesquisa sobre educação e desenvolvimento psicológico, que se organiza a partir do método materialista histórico e dialético, requer procedimentos metodológicos próprios, que sejam a expressão da dimensão criadora do trabalho investigativo. O desenho da pesquisa neste referencial teórico é construído pelo pesquisador superando, pela incorporação, as técnicas formais utilizadas nos estudos da psicologia tradicional. Tal posicionamento na pesquisa é decorrente da necessidade de explicação da realidade caótica por parte do pesquisador, construindo um conjunto de ações para além

do registro e descrição das relações interpessoais, mas que identifique e explique o sistema de relações existente entre os vários determinantes que constituem a realidade concreta, agora no pensamento.

Nossas pesquisas⁵ mostram-nos que na atividade de organização do ensino os sujeitos devem ter consciência de que o processo de desenvolvimento psicológico não é natural ou espontâneo, e sim de ordem social, para que a educação escolar possa *vir a ser* instituída como atividade mediadora do processo de transformação da conduta superior. Por sua vez, entende-se que a formação da consciência ocorre a partir das relações com a vida concreta, e não o inverso. Portanto, concebe-se que a formação da consciência constitui-se dialeticamente. Ao assumir que a constituição dos homens se dá a partir relação inter-intrapessoal, considera-se que são mediações simbólicas possíveis de serem acessadas no plano interpessoal que se subjetivam no plano intrapessoal, assim como se objetivam na prática social, que transformam a realidade interna e externa ao homem.

No campo educacional, ao estudar o sistema de ações e operações na atividade pedagógica⁶ como a unidade dialética entre a atividade de ensino e de estudo (BERNARDES, 2009), identificamos que o objeto de ensino deve ser mediado não como objeto em si, mas para si, integrado ao conjunto de significados sociais elaborado historicamente que fazem parte de um sistema de relações conceituais, cuja essência evidencia os nexos internos do próprio conceito.

Outro aspecto a ser considerado é o conjunto de ações e operações coletivas e cooperativas entre os sujeitos na atividade pedagógica. Neste aspecto, evidencia-se a necessidade de organização dos sujeitos visando o movimento dialógico do conceito que tenha como finalidade a superação do sentido pessoal dos estudantes, possível no nível das deduções informais, para a apropriação do significado social do objeto de estudo – o próprio conceito. Para tanto, há de se superar a compreensão de que o conceito é construído pelo próprio estudante, mas faz-se necessário assumir que o mesmo é produzido ao longo da história dos homens e precisa ser transformado em conhecimento escolar para ser apropriado

⁵ Recomenda-se a leitura do livro *Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem* (BERNARDES, 2012).

⁶ O sistema de ações e operações na atividade pedagógica é explicitado de forma ampla em Bernardes (2012).

pelos estudantes na forma de conceito científico. Na atividade conjunta, entre estudantes e professores, identificamos a importância de os mesmos terem consciência de que integram uma coletividade de estudo, em que as dimensões afetiva, volitiva e cognoscitiva integram-se como unidade nas ações interpessoais. Outro elemento fundamental é o compartilhar de ações de controle da aprendizagem por parte de todos que integram a atividade pedagógica visando a organização do tempo, do espaço, de funções nas ações coletivas, assim como no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Estes aspectos são considerados fundamentais na organização do ensino que tenha como finalidade promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela mediação do conhecimento, tanto dos estudantes quanto dos professores, pois ao ensinar o professor também aprende, e o estudante ao estudar também tem a oportunidade de ensinar. Neste processo, o pensamento tanto dos professores quanto dos estudantes deve superar a empiria e a espontaneidade, rumo à constituição do pensamento teórico e científico. No entanto, há de se considerar que ambos, estudantes e professores, tenham consciência de suas funções sociais ao se assumirem enquanto sujeitos na atividade pedagógica e das possibilidades reais do ensino no processo de transformação pessoal e social.

Para tanto, há de se levar em conta, quando se tem como meta a organização do ensino, que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores o conhecimento técnico e científico dos professores – nos campos da psicologia, da didática, das metodologias de ensino e das ciências particulares – assim como o compromisso ético e político dos mesmos com os processos de transformação do homem e da própria sociedade.

Entendemos que a superação do problema inicialmente colocado deste artigo – *por que a criança não aprende?* – passa necessariamente por encaminhamentos técnico e científicos no campo da organização do ensino que evidenciem caminhos para que a aprendizagem dos conhecimentos escolares promova o desenvolvimento das funções superiores do estudante por meio das mediações do conhecimento. Propõe-se a superação da prática pedagógica pautada nos princípios da empiria e do espontaneísmo para uma prática pedagógica que se paute em princípios teóricos e científicos no estudo dos objetos concretos, para sujeitos entendidos como seres sociais.

Tal posicionamento não exclui a relação entre sujeito e objeto de estudo em sua concretude, mas a recoloca como uma relação mediada por significações que necessitam ser ensinadas por aqueles que assumem a função de ensinar o conhecimento, que nos humaniza, aos herdeiros da cultura.

Recolocamos o problema há muito debatido na educação nacional que indica a necessidade de se levar em conta a importância do conhecimento técnico e do compromisso ético e político, enquanto unidade indissociável por parte dos sujeitos que organizam o ensino e definem as políticas educacionais, quando se tem em pauta o ensino que seja considerado desenvolvedor por criar possibilidades de objetivação da genericidade humana nos sujeitos singulares.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, M. E. M. Ensino e Aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, p. 235-242, 2009.
- _____. O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 521-530, dez. 2011.
- _____. *Mediações simbólicas na atividade pedagógicas: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2012.
- CAMPOS, R. H. F. A pesquisa em psicologia da educação: aspectos históricos. 33. *ANPED, Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu, MG, 2010.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educ. Soc.* v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>>. Acesso em: 25 mar. 2009.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psic.: Teor. e Pesq.* v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.
- OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S.T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25- 51.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: _____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 2000a. p.11- 46.

_____. Metodo de investigación. In: _____. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 2000b. p.47-96.

_____. Pensamiento y palabra. In: _____. *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Libros, 2001. p. 287- 348.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TERCEIRA PARTE
MÉTODO E TRABALHO PEDAGÓGICO

O MÉTODO COMO BASE PARA REFLEXÃO SOBRE UM MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Marta Sueli de Faria Sforzi

No site de apresentação do III Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural da Unesp de Marília, é feita menção a um problema que tem sido bastante divulgado já há alguns anos, com alarde, pela mídia: a educação básica brasileira, principalmente nas escolas públicas, “tem apresentado dados de avaliação do desempenho escolar de seus estudantes, principalmente nas áreas de leitura, escrita e matemática, muito aquém do desejável”⁷. Como profissionais da área da educação, olhamos para esses dados com cautela. Sabemos que as avaliações em larga escala que evidenciam o baixo desempenho escolar dos estudantes brasileiros, estão inseridas em um pacote de medidas elaborado por organismos internacionais que visa o ajuste dos países periféricos às demandas do capital em tempos de reestruturação global da economia. Esse ajuste implica a promoção de ações educativas voltadas para a administração das consequências da desigualdade social acentuada, bem como para a formação flexível requerida pela nova forma de organização do setor produtivo (AFONSO, 2001; CARVALHO, 2009; GALUCH; SFORZI, 2011; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Mudanças em nível mundial impuseram alterações significativas à educação brasileira manifestando-se na intervenção mais direta, via indução de currículos, sobre o tipo de formação escolar que se requer e no explícito acompanhamento da capacidade de as instituições educativas propiciarem a formação requerida, papel que é

⁷ 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Site on line: Apresentação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília, 2016. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/principal.asp>. Acesso em 28 jul. 2016.

assumido pelas avaliações em larga escala, como Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem.

Essas avaliações, ferramentas no interior de um novo modelo de administração gerencial com ênfase na gestão de resultados, passaram a nortear as ações do Ministério da Educação a partir da década de 1990. Os dados produzidos são utilizados por políticas que têm como meta adaptar a escola às necessidades de desenvolvimento do capital (LIBÂNEO, 2016) e não de colocá-la a serviço do desenvolvimento humano de modo genérico, como defendido pela Teoria Histórico-Cultural.

Todavia, apesar de produzidos nesse contexto de gestão da educação pública, marcada pelas políticas neoliberais, os dados expressam um cenário que há tempos tem sido denunciado por aqueles que defendem a escola como espaço social privilegiado de desenvolvimento humano. O baixo desempenho escolar em leitura, escrita e matemática, visto pelo referencial teórico que adotamos, é também preocupante, não pelo fato de a escola não estar desenvolvendo valores, habilidades e competências exigidas pelo mundo contemporâneo, como afirmam os gestores dessas políticas, mas em razão da estreita relação entre a aprendizagem dos conteúdos escolares e o desenvolvimento humano.

Ou seja, considerando que a cultura produzida, de modo especial, o conhecimento teórico, está objetivado na linguagem das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, o incipiente domínio da linguagem escrita constitui-se imenso obstáculo para a apropriação do conhecimento teórico produzido pela humanidade. Sem essa apropriação ou com ela ocorrendo em níveis precários, fica comprometido o desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas possibilidades.

Não é nova a afirmação de que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a promoção desse desenvolvimento é a principal função da educação escolar, no entanto, como sinalizado no site de apresentação do evento:

Não há ainda consolidada uma teoria pedagógica que promova um trabalho pedagógico em sala de aula que envolva os estudantes em suas tarefas de estudo de modo a promover a sua aprendizagem efetiva.⁸

8 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Site on line: Apresentação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp –Campus de Marília, 2016. Dis-

Tal fato acaba gerando uma situação paradoxal em algumas escolas ou redes de ensino: a Teoria Histórico-Cultural se faz presente na fundamentação teórica da Proposta Curricular, no discurso dos professores e no conteúdo de alguns cursos de formação continuada, nos quais é afirmada a importância da aprendizagem de conceitos científicos e do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. No entanto, a organização do ensino segue à margem dessa fundamentação, orientando-se por livros didáticos que são recomendados por se adaptarem aos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Critérios que atendem a perspectiva de formação assumidas pelas políticas internacionais, ou seja, que priorizam a formação de valores, atitudes e competências necessárias a atual forma de organização do setor produtivo (MEDEIROS; SFORNI, 2016).

Ao ter a demanda do capital como formação prioritária, os conteúdos conceituais acabam dividindo espaço com conteúdos atitudinais e procedimentais, que ocupam grande parte do tempo escolar, já que, como afirma o próprio documento da Unesco para a educação na América Latina e Caribe, dentre as aprendizagens a ser promovida pela escola, a mais importante é aprender a conviver (DELORS, 1996). A predominância desses conteúdos nos livros didáticos, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental, tende a ser bem aceita por alguns professores que os consideram úteis para a vida prática em contraposição aos conteúdos escolares clássicos cujo valor lhes parece restrito ao ambiente escolar. De fato, a tradição do ensino de conceitos científicos de acordo com a lógica formal levou a se considerar a sua aprendizagem como verbalismo sem valor, como abstração em si, razão pela qual deixá-lo em segundo plano não é sentido como uma perda para a formação dos alunos. Além disso, o ensino de conteúdos atitudinais e procedimentais aproximam-se do discurso do senso comum, não exigindo sólida formação para ser transmitido, o que fica em sintonia com a formação de professores cada vez mais aligeirada e frágil teoricamente.

Esse quadro, inicialmente exposto acerca da escola que temos, visa a defender a ideia de que se desejamos avançar para além do enunciado de um ensino que seja promotor do desenvolvimento humano, como

defendido pela teoria histórico-cultural, é necessário combater concepções que enfatizam a escola como espaço de adaptação dos sujeitos às demandas imediatas da sociedade, esclarecer a diferença entre aprendizagem de conceitos de acordo com a lógica formal e a lógica dialética, contrapor-se às políticas de formação de professores que não propiciam sólida formação teórica a esses profissionais, bem como lutar por condições objetivas de trabalho nas escolas e nas salas de aula que possibilitam sua efetivação.

Não se faz um “ensino de acordo com a Teoria Histórico-Cultural”, apenas via definição curricular e cursos de formação de professores, isolando a sala de aula das condições objetivas nas quais ela se constitui, dentre elas estão aquelas próprias do campo pedagógico – material didático recebido, avaliações externas, projetos impostos pelos governos estaduais e municipais, etc., que são estruturados com base em políticas que vão na contramão de uma escolarização voltada para o desenvolvimento humano da classe trabalhadora. Nesse sentido, ter como ideal a socialização do conhecimento produzido significa um ato de resistência que extrapola o fazer imediato da sala de aula.

Todavia, se o espaço da sala de aula sofre todas essas determinações externas, contraditoriamente, é nele que os professores atuam cotidianamente e podem também produzir resistências. No caso específico do conteúdo de escolar, a resistência está na negação da oferta de um ensino restrito às exigências imediatas, sem ênfase no conhecimento científico, enfim, está na busca um ensino que propicie aquilo que a experiência imediata não propicia: a formação do pensamento teórico.

Mas “qual o caminho adequado a seguir? Que configurações caracterizariam um bom ensino e uma aprendizagem que, de fato, possam promover o desenvolvimento desses estudantes?”, perguntam os organizadores desse evento no site de apresentação.

Consideramos que respostas a essas perguntas exigem o diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Didática, juntamente com pesquisas de campo de caráter experimental. Sem se avançar nesse diálogo, a tendência é apenas fazer menção da teoria para: a) enaltecer as interações entre professores e alunos; b) enfatizar a necessidade de se considerar os conhecimentos espontâneos dos estudantes nas interações em sala de aula;

c) destacar o papel do professor como mediador; d) ressaltar a importância dos conceitos científicos na educação escolar, sem, no entanto, problematizar o próprio modo de organização do ensino dos conceitos, deixando, assim, espaço para que no momento de definir a aula (conteúdos e metodologias), a organização adotada seja aquela exposta pelos livros didáticos, conforme já mencionamos ao destacar a cisão entre a proposta curricular e a atividade de ensino.

Não consideramos ser possível em uma sociedade de classes uma educação que seja integralmente a expressão do método materialista histórico-dialético, como afirma Leontiev:

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua actividade global, e a de todas as aptidões humanas permanecem sempre unilaterais e parciais (LEONTIEV, 1978, p. 173-4).

Reforça, ainda, o autor que “para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (LEONTIEV, 1978, p. 283). No entanto, entendemos que a escola é também um espaço de luta e de contradição. Não é a instância determinante das transformações sociais, mas nem por isso deixa de ter influência sobre ela. Razão pela qual sempre esteve na pauta das políticas conversadoras que fazem questão de ocupar esse espaço.

Reconhecendo esse cenário, temos realizado pesquisas que visam compreender como o ensino pode ser organizado de modo que contribua para o desenvolvimento humano. Conhecimentos acerca do objeto do conhecimento e do sujeito da aprendizagem, presentes no método materialista histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural sinalizam limites de algumas formas usuais de organização do ensino e nos apontam aspectos a serem superados quando se tem em vista um ensino com esse potencial formativo.

Alguns princípios pedagógicos, ações docentes e procedimentos de ensino podem ser apontados como resultados dessa investigação. Eles procuram objetivar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e, em decorrência, a orientação teórica e metodológica do materialismo histórico e dialético.

PROCESSO DE COGNIÇÃO: MOVIMENTO ENTRE O CONCRETO E O ABSTRATO

Os princípios e procedimentos de ensino que serão destacados ao longo deste texto seguem um percurso que se aproxima do processo de cognição exposto por Marx (1996) e também tratado por Davídov (1988), Davydov (1982), Kopnin (1978), Ilienkov (2006), de modo especial, no que se refere ao movimento dialético entre concreto e abstrato. Esse processo tem como ponto de partida e de chegada o concreto, os fenômenos da realidade objetiva, concreta. Mas o concreto aparece de modo distinto em cada um desses pontos. No ponto de partida, ele é captado pela contemplação sensorial, pela percepção imediata. Como a realidade é síntese de múltiplas determinações, ela só pode ser compreendida para além de sua aparência, por meio de abstrações, pelas leis gerais e conceitos.

Os conceitos são, portanto, mediadores entre o concreto imediato (ponto de partida) e o concreto pensado (ponto de chegada). O pensamento avança das impressões imediatas do contato com a realidade e caminha para a sua compreensão, sobretudo, pelo processo de análise (ILIENKOV, 2006). Esse processo é denominado por Davídov (1988) de redução, segundo ele, a tarefa fundamental da análise consiste “[...] na redução das diferenças existentes dentro do todo à base única que as gera, a sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 147). O descobrimento da essência revela a conexão interna que, como fonte única, determina as demais particularidades do todo. Trata-se da abstração inicial. No estágio do pensar abstrato, busca-se o que constitui a base, a unidade da diversidade.

Formada essa abstração, outro movimento do pensamento torna-se possível, “Partindo da abstração inicial se desenvolve toda a multiplicidade concreta do fenômeno” (ILIENKOV, 2006, p. 173) esse é o processo denominado de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, a síntese ocupa lugar de destaque, trata-se da inferência do singular e concreto partindo do geral e abstrato. Nesse momento, o concreto “aparece já, não em forma de soma de diversos dados, observações, fatos, proposições separadas, etc., mas como um saber sobre fenômenos iluminados por uma única ideia” (ILIENKOV, 2006, p. 160, grifo do autor, tradução nossa).

Davidov (1988) afirma que, embora os processos de redução (do concreto ao abstrato por meio da análise) e ascensão (do abstrato ao con-

creto por meio da síntese) encontrem-se unidos, o movimento que expressa o pensamento teórico é o processo de ascensão do abstrato ao concreto. O processo de redução é apenas um meio subordinado, um meio necessário para alcançar essa que é a finalidade do pensamento: compreender os fenômenos da realidade objetiva.

Como já afirmado, esse processo de cognição é próprio dos procedimentos de investigação. No entanto, como afirma, Marx (1996) há diferença entre o método de investigação (de pesquisa) e o método de exposição do conhecimento produzido⁹. Sabemos que na escola o estudante não produz conhecimento científico, mas dele se apropria. O conteúdo que será por ele apropriado já está sistematizado, já se encontra em forma abstrata, por essa razão, espera-se que daí ocorra o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, processo que mais se aproxima do procedimento de exposição do conhecimento do que de investigação.

Então, por qual razão ter como referência o procedimento de investigação para pensar nos procedimentos de ensino? Apesar de as crianças em idade escolar não criarem conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, elas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem. Ao realizar essa atividade, diz Davydov: “as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos” (DAVYDOV, 1988, p. 21). Em outras palavras:

Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, “seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento” (DAVYDOV, 1988, p. 22).

Isso significa que apesar de a atividade de aprendizagem estar em correspondência com o procedimento de exposição de um conhecimento já produzido, nessa atividade devem ser conservadas as situações e ações do

⁹ “É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori” (MARX, 1996, p. 140).

processo de criação desse conhecimento. Ao se recuperar essas situações e ações que estão ocultas no conhecimento já sistematizado, na abstração, é que se toma consciência da sua instrumentalidade, tornando o conceito um meio de raciocínio, imaginação, atenção percepção dos fenômenos da realidade objetiva. Obviamente, não se trata de reproduzir todo o processo de investigação de forma integral, com todas as suas nuances, mas de forma abreviada na consciência individual dos estudantes.

Por meio da análise os alunos são orientados a identificar a relação geral principal em certa área, a qual passa a ser base para a generalização substantiva. O “núcleo” da matéria estudada, converte-se em meio para deduzir relações mais particulares (DAVYDOV, 1988) . O conteúdo do “núcleo” da matéria estudada e meio para deduzir as relações particulares é o conceito, por esse motivo ele é considerado, ao mesmo tempo o reflexo de um objeto ou fenômeno e um procedimento de operação mental.

MODO GERAL DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

As pesquisas realizadas até o momento nos permitiram destacar cinco princípios orientadores da ação docente: princípio do ensino que desenvolve, princípio do caráter ativo da aprendizagem, princípio do caráter consciente, princípio da unidade entre plano material (ou materializado) e o verbal, princípio da ação mediada pelo conceito. Esses princípios desdobram-se em ações que expressam uma atividade de ensino que por eles é orientada (SFORNI, 2015a). Sentimos que a compreensão acerca dos princípios e a ações deles decorrentes foi um avanço no sentido de ter uma bússola para guiar o trabalho docente. Todavia, o percurso didático permanece ainda pouco delineado, o que dificulta ao professor pensar na sequência de ações a serem realizadas ao longo de uma unidade conceitual.

Procuramos, então, organizar as ações, antes vinculadas aos princípios, numa sequência que se aproxima aos momentos de planejamento de ensino. Antes, porém, de chegarmos ao aspecto formal do planejamento, na redação do(s) objetivo (s), procedimentos metodológicos e avaliação, há que se pensar num modo geral de organização do ensino, orientado pelo método, cujo planejamento escrito é sua objetivação.

Então retornemos a alguns aspectos já destacados, agora com a intenção de pensarmos suas implicações pedagógicas no que se refere ao planejamento de ensino. Consideramos que o nuclear para se pensar o ensino dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento é a compreensão do conceito como um instrumento mediador da relação dos seres humanos com a realidade. Por meio do trabalho, a humanidade produziu objetos, os instrumentos físicos, e os meios de produção desses objetos, ou seja, o conhecimento. A atividade prática objetiva, produtiva, o trabalho é a base do pensamento humano. Todas as formas do pensamento se constituem e funcionam “dentro dos modos historicamente formados dessa atividade, transformadora da natureza” (DAVYDOV, 1982, p. 280).

Essa cultura material e intelectual é resultado da atividade cognitiva do homem na interação com a realidade objetiva. Os meios materiais e ideais da existência humana ficam “encarnados” nos próprios objetos e na linguagem, por meio da qual são comunicados os conhecimentos produzidos, seja via linguagem gestual, oral ou escrita. Como afirma Leontiev:

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

A linguagem, ou sistema de signos, assume uma função semelhante a um instrumento técnico no trabalho. Usamos o termo instrumento simbólico apoiados nessa analogia feita por Vigotski: enquanto o instrumento físico permite a ação externa do homem sobre o meio, a linguagem permite a realização da ação interna.

Ao mesmo tempo em que o homem cria os instrumentos materiais que lhe permitem maior domínio sobre a natureza, cria também os meios artificiais que lhe possibilitam controlar a sua própria conduta. O nó em uma corda, utilizado pelo sujeito para se lembrar de algo; um traço feito para controlar uma quantidade; um desenho para se referir a um fenômeno; uma fórmula para registrar um processo; são todos sinais artificiais, ou seja, signos externos que permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo (SFORNI, GALUCH, 2009, p. 80-81)

Tal como no instrumento físico estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas e, portanto, a sua apropriação implica uma “reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores” (LEONTIEV, 1978, p. 269), processo semelhante ocorre na apropriação dos fenômenos da cultura intelectual. Na linguagem estão operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações: “A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 183).

Essa forma de conceber a linguagem, de modo especial, os conceitos científicos, contrapõe-se ao modo usual como os compreendemos em razão da nossa trajetória escolar, marcada por um ensino de conceitos organizado de acordo com a lógica formal. De acordo com essa tradição, considera-se que dominar um conceito é sinônimo de saber sua definição, no entanto, como afirma Davydov, na Teoria Histórico-Cultural:

O *conceito* é tratado [...] como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a *generalidade* e a *essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular *operação mental* (DAVYDOV, 1982, p. 300).

Ao se compreender o conceito no sentido exposto por Davydov, fica clara a importância conferida por essa Teoria à aprendizagem conceitual como meio de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e tomada de consciência. Sua apropriação está vinculada à atividade mental, o que implica mobilização das funções psíquicas superiores e, portanto, o desenvolvimento dessas funções. Na exposição do autor fica clara a relação entre o conceito e sua materialidade, como meio que possibilita o reflexo subjetivo da realidade objetiva. Sua apropriação permite uma nova relação do sujeito com a realidade, mais profunda e abrangente do que aquela que pode ser captada pela sensação e pela percepção.

O conceito é, portanto, uma síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma

abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. Ou seja, o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, propiciando ao sujeito captar os fenômenos para além das suas manifestações empíricas imediatas. Desse modo, apropriar-se de um conceito significa “pensar com” ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo.

Assim, a primeira ação ao se organizar o ensino de um conceito não é buscar os meios para se chegar a sua definição, mas analisar qual o pensamento que está nele objetivado, a materialidade que ele expressa. Em outras palavras, cabe perguntar: esse conceito é uma ferramenta que permitiu a humanidade dominar quais fenômenos da realidade? Ele nos permite tomar consciência de quais fenômenos? As respostas a essas perguntas podem ser encontradas na própria gênese do conceito, o estudo sobre sua origem histórica revela muito da sua materialidade, da sua criação como ferramenta para uma determinada finalidade. Kopnin (1978) parte do pressuposto de que a unidade do histórico e do lógico é premissa para compreender a essência de um objeto, de um conceito em sua estrutura, sua história, seu desenvolvimento. Para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento.

Em relação ao sujeito da aprendizagem, há que se compreender que apesar de não se considerar que na educação escolar o sujeito constrói o conhecimento sobre o conceito isso não significa que ele o recebe passivamente, via um mecanismo transmissão-recepção direta do professor para o estudante. A apropriação exige um processo ativo do sujeito. No entanto, não se trata de qualquer atividade, mas daquela que constitui-se em um problema cuja solução pode ser mediatizada pelo conceito. “Em relação aos fenômenos espirituais, a um conceito, por exemplo que ela encontra pela primeira vez, a criança deve manifestar uma actividade intelectual, uma actividade do pensamento que lhe corresponda” (LEONTIEV, 1978, p. 185). Como encontrar a atividade do pensamento que lhe corresponda? A humanidade deixou registrada, em forma de síntese (conceitos), um processo de pensamento que procura apreender a realidade objetiva, seja ela em seus aspectos naturais, sociais, econômicos, históricos, etc., esse processo de pensamento deve ser apropriado na aprendizagem dos conceitos. A

aprendizagem exige a reprodução da atividade mental que está objetivada no conceito, portanto, não pode ser feito de outro modo se não por meio de um processo ativo por parte daquele que aprende.

Apesar de se tratar de um fenômeno cognitivo, a aprendizagem não está desvinculada de um processo afetivo. O que move o pensamento é a necessidade, interesse e motivo da pessoa que pensa. Como afirma Vygotski (1982) há sempre uma tendência afetivo-volitiva por trás do pensamento. Desse modo, a criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino. Na criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes.

Em síntese, ao se decidir pelo ensino de determinado conceito presente na proposta curricular das diversas áreas do conhecimento, o **Ponto de Partida** para o planejamento é a análise do objeto e do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados.

- o objeto da aprendizagem: O que é nuclear neste conceito? Ele é um instrumento produzido pelo homem para compreender quais fenômenos da realidade objetiva? Para responder a essas perguntas é necessário analisar a gênese do conceito em seu aspecto lógico-histórico.

- o sujeito da aprendizagem: Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos estudantes podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado?

- os processos afetivo-cognitivos: Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadores do pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito? Essa análise propicia o surgimento de ideias de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores.

<p>1. Ponto de partida</p> <p>Pensar no sujeito no objeto e nos processos afetivos/cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito – análise do conceito a ser ensinado</p> <p>1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado - análise do sujeito da aprendizagem</p> <p>1c) Escolha de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – análise dos processos cognitivos/afetivos</p>
--	---

A partir dessa análise é possível definir o **objetivo geral** e **objetivos específicos** no planejamento: O objetivo geral está sempre vinculado ao domínio do que é nuclear do conceito; os objetivos específicos são os desdobramentos do objetivo geral, em forma de “ações mentais mediadas pelo conceito”: comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações, etc.

Após essa análise é necessário definir as ações de ensino, os **procedimentos metodológicos**, que não são aleatórios, mas organizados dentro de uma lógica. Apoiam-se no processo de redução do concreto imediato ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto, exposto anteriormente, bem como no percurso descrito por Leontiev (1978) e Galperin (2009) de formação das ações intelectuais: das ações realizadas no exterior, às ações situadas no plano verbal chegando às ações realizadas internamente pelo sujeito.

A aquisição das ações mentais que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de actos intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 188).

Nesse percurso fica evidente a centralidade exercida pelo conceito (linguagem/signo) das ações externas às internas e sua função como abstração que permite o movimento entre o concreto imediato ao concreto pensado.

Nesses procedimentos estão presentes processos indutivos e dedutivos, bem como analíticos e sintéticos, que, conforme a situação, podem ser realizados por meio de atividades em grupo, exposição verbal do professor, leituras dirigidas, enfim, por meio de técnicas de ensino que melhor permitam realizar a passagem das ações externas com o conceito às ações internas.

<p>2. Planejando as ações</p> <p>Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental.</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...)</p> <p>2b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise)</p> <p>2c) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica)</p> <p>2d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica)</p>
--	---

Ao se planejar a **avaliação** do processo de ensino, é necessário apresentar uma nova situação singular, concreta, para que o estudante possa analisá-la com base no conceito estudado. A avaliação não está centrada na definição verbal, mas na sua capacidade de uso do conteúdo como mediador na explicação de novos objetos e fenômenos da realidade objetiva.

<p>3. Avaliação</p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental – uso do conceito como mediador – generalização)</p>
----------------------------	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de destacarmos alguns procedimentos de ensino, em forma de etapas, consideramos que o fundamental ao professor é compreender os princípios sobre os quais eles estão assentados e permitir identificar neles um modo geral de organização do ensino, assim, o professor pode ter autonomia para buscar e criar ações que são mais adequadas aos seus objetivos. Não consideramos viável engessar a discussão sobre a prática

pedagógica em procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos pelo professor, um ensino na perspectiva aqui apresentada requer que se esteja aberto para lidar com a complexidade da atividade de ensino, com a singularidade própria de cada turma, de cada contexto. Desse modo, a organização da atividade de ensino torna-se algo mobilizador do pensamento do professor que, ativo mentalmente no planejamento e ação em sala de aula, também se desenvolve.

A organização do ensino deve ser a expressão da dimensão criadora do trabalho pedagógico, ela é construída pelo professor em atividade, superando, pela incorporação, as técnicas formais de ensino já apresentadas por várias vertentes pedagógicas. Nos procedimentos citados neste texto estão implícitas abordagens metodológicas indutivas e dedutivas, técnicas de ensino individuais (com tarefas dirigidas, estudo de textos, pesquisa bibliográfica, etc.), técnicas coletivas (aula expositiva e dialogada) e técnicas de grupo (grupos de discussão e de exposição).

As técnicas entendidas como ferramentas de ensino não são expressão de uma tendência educacional ou outra, nem boas ou ruins em si, a direção dada a essas ferramentas é o que as qualificam como próprias ou impróprias para uma determinada perspectiva de formação. Tendo clara a intencionalidade do ato educativo, o professor tem condições de saber o contexto adequado para fazer bom uso delas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Agosto/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>.
- CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2015.
- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 2a . Reimpresión. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982
- DAVYDOV, V. Problems of developmental Teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, v. 30, n. 8, Ago. 1988.

DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa, 1996.

GALPERIN, P. Y. La formación de los conceptos y las acciones mentales. In: QUINTANAR, R. L. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2009. p. 80-90.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, A. T. *Teoría de la construcción del objeto de estudio*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006. p. 151-200.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 123).

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Trad. Manuel D. Duarte Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas, Vol. I, Tomo I).

MEDEIROS, D. H.; SFORNI, M. S. F. *(Im)possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes*. Curitiba: Appris Editora, 2016.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015a. <Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45965/33402>>.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da Didática no Brasil e sua (des)articulação com a Teoria Histórico-Cultural *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 61, jul. 2015b. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516>>. Acesso em 02 out. 2015.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776>>.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982. Tomo II.

A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Ana Carolina Galvão Marsiglia
Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp*

INTRODUÇÃO

Mediante o desenvolvimento cultural dos indivíduos, conforme suas formas de organização social foram se aprimorando, tornou-se necessário criar um sistema que facilitasse a comunicação, bem como, desenvolver um recurso auxiliar de memória. Esse recurso foi a escrita, que estabeleceu o marco que separou o ser humano da pré-história e abriu as portas para a civilização. Ela se configura como um instrumento cultural que foi se sofisticando na medida em que a história do ser humano foi se desenvolvendo até alcançar o sistema alfabético que conhecemos. Hoje, com alguns anos de vida, precisamos nos apropriar de um sistema que levou séculos para se constituir.

Como sistema cultural, ele necessita ser transmitido para ser apropriado, sendo decisivo no desenvolvimento do psiquismo (como forma de linguagem). O psiquismo desenvolvido é conquistado socialmente e avança em sua complexificação na medida das apropriações realizadas, sendo o sistema de escrita alfabética uma delas, que possibilitará a abstração do pensamento, o qual promoverá um salto qualitativo em cada indivíduo, como parte do gênero humano, sendo um ato dependente das condições de humanização dos indivíduos nas quais lhe são disponibilizados os significados culturalmente construídos pela humanidade (MARTINS, 2013).

Todavia, percebemos que a apropriação desse sistema fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos não tem alcançado a todos de

forma plena. Mesmo em meio a tantos métodos desenvolvidos e aplicados ao longo da história, a alfabetização ainda continua a ser um problema. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como objetivo avaliar em larga escala o nível de alfabetização e letramento¹⁰ dos estudantes ao final do 3º. ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

Segundo os resultados da ANA de 2014¹¹, a maior porcentagem da avaliação da leitura concentra-se nos níveis 2 (33,96%) e 3 (32,63%). Já na escrita, esse resultado é maior no nível 4 (55,66%). Ou seja, a maioria dos estudantes alcançaram níveis de aprendizado da leitura e escrita que são considerados bons. Todavia, não podemos deixar de observar que a porcentagem de alunos que alcançaram os maiores níveis estabelecidos na avaliação (nível 4 em leitura e 5 em escrita), ocupam apenas cerca de 10% dos avaliados (respectivamente, 11,2% e 9,88%). Enquanto isso, o número de estudantes que possuem os piores resultados é compatível ou até maior do que aqueles que alcançaram os maiores níveis, como podemos observar na avaliação de leitura: enquanto 11,2% dos alunos alcançaram o maior nível, 22,21% concluem o 3º. ano do ensino fundamental com a formação mais rudimentar do aprendizado da leitura.

Sabemos que a alfabetização é de suma importância no processo de humanização e que os resultados alcançados pelos estudantes na ANA são passíveis de questionamentos (o que é “bom” nesses parâmetros?). Assim, defendemos que a alfabetização só é possível de ser alcançada de forma adequada quando há o ensino intencional, que deve acontecer em todas as etapas da educação, garantindo uma sequência de aprendizagens essenciais para a apropriação do conhecimento da língua escrita.

Partindo deste princípio, focamos nosso estudo no grupo 6 da educação infantil, último ano desta etapa da educação básica, entendendo que os esforços dos profissionais estão mais intensos nesse momento para o alcance do objetivo de alfabetizar, por se tratar do último período que antecede àquele em que formalmente há obrigatoriedade de iniciar o processo de alfabetização.

¹⁰ Concordamos com Gontijo (2005) sobre a concepção da alfabetização como prática sociocultural que abrange não apenas a aquisição do sistema convencional de escrita, mas também o âmbito social e os sentidos que a língua possui, sendo desnecessário o uso do termo “letramento”.

¹¹ Confira os resultados completos em INEP, 2015.

Tomando a pedagogia histórico-crítica como base teórica, por meio de um estudo bibliográfico, buscamos compreender a prática pedagógica adequada para o desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético na educação infantil. Para tomar contato com essa prática, fizemos uma análise documental a partir das atividades do caderno de um aluno do grupo 6 da educação infantil, que apresentaremos adiante.

Embora concordemos que não há a obrigatoriedade (e possibilidade) de as crianças da educação infantil concluírem esta etapa já plenamente alfabetizadas, defendemos que o professor da educação infantil deve desenvolver um trabalho que assuma o compromisso de propiciar às crianças as condições de apropriação cultural, indispensável para sua instituição como parte do gênero humano, sendo a apropriação do sistema de escrita alfabética, fundamental.

Compreendendo que os seres humanos se humanizam de forma cultural, as crianças necessitam da mediação de signos para se apropriar da realidade. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na intencionalidade da transmissão da cultura. Assim, temos acordo com Saviani (2011, p. 13) sobre a função da escola, ao destacar a educação como um trabalho não-material que se refere ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, a escola deve cumprir com essa função, sendo a instituição legitimada pela sociedade para ser responsável pelo ensino sistematizado, devendo preocupar-se em transmitir o acúmulo histórico-cultural aos seus alunos, de modo a possibilitar a inserção dos indivíduos na história de maneira criativa, autônoma e transformadora.

COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura e a escrita precisam ser apropriadas por todos os indivíduos, colaborando no desenvolvimento do psiquismo humano. Tendo em vista a importância deste processo, nos baseamos no estudo de Luria (2010) para entendermos como ele se realiza na apropriação do sistema de escrita alfabética em cada indivíduo singular.

A primeira fase da escrita apontada pelo autor é a pré-escrita ou pré-instrumental, que se inicia por volta dos três anos de idade¹². Nessa fase do desenvolvimento, a escrita é somente um brinquedo e, portanto, suas funções se limitam puramente ao viés externo, em uma tentativa de imitar o adulto, não entendendo ainda sua função como um instrumento auxiliar de memória. Pelo contrário:

Seu comportamento é o de alguém que relembra, não o de alguém que lê. A maior parte das crianças que estudamos reproduziu sentenças ditadas (ou, mais precisamente, algumas delas) sem olhar para o que tinham escrito, fixando interrogativamente o teto. Todo o processo de recordação ocorria de forma completamente apartada dos rabiscos, que não eram, de forma alguma, usados pela criança (LURIA, 2010, p. 156).

O estágio seguinte é denominado pelo autor como atividade gráfica diferenciada, presente por volta dos quatro a cinco anos, que se inicia como atividade gráfica indiferenciada, na qual a escrita aparentemente continua não fazendo sentido nenhum, mas a criança consegue estabelecer relação com o que foi dito e assim, se torna um recurso para a memória. Todavia, os rabiscos registrados no papel não são instituídos, por isso nem sempre significarão o mesmo conteúdo. Assim, a criança entende que o que escreveu significa algo, mas nem sempre se recorda exatamente do que lhe foi dito anteriormente, apesar de dizer alguma coisa em resposta, porque sabe que o que escreveu representa algo, fazendo isso conforme os seus interesses emocionais. Dessa forma, a criança nem sempre recordará o conteúdo correto, mas irá refletir algum conteúdo e “Em vez de um ato instrumental que usa X para reverter a atenção de volta para A, temos aqui dois atos diretos: 1) a marca no papel e 2) a resposta à marca como uma sugestão”, conforme esquema apresentado por Luria (2010, p. 160):

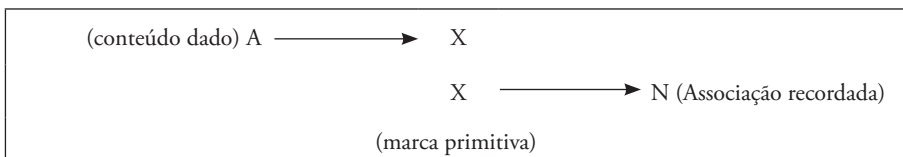


Figura 1

Fonte: Luria (2010)

¹² Toda idade é apenas um indicativo, posto que as conquistas almeçadas só são possíveis diante das condições de vida e educação dos sujeitos (MARTINS, 2013).

Torna-se necessário que haja um avanço desse signo-primário, criado pela criança como uma sugestão de que aqueles registros representam algo, para o signo-símbolo, no qual é possível a representação real do que lhe foi dito, contribuindo para o desenvolvimento da escrita enquanto recurso mnemônico. Esse avanço necessário para a superação da escrita não-diferenciada para a atividade gráfica diferenciada se dá, conforme os experimentos de Luria (2010) por meio da inclusão do conhecimento de: cor, forma, tamanho, quantidade e outros diferenciadores que ela vai utilizar na linguagem escrita.

Por volta de cinco a seis anos, considerando que o desenho é o melhor recurso que a criança tem disponível nesta etapa do seu desenvolvimento, temos a escrita pictográfica. O desenho se expressa de forma cada vez mais elaborada, sendo utilizado como uma forma de registro mnemônico, mas ainda sem que esteja associado a um expediente auxiliar de escrita (isso nos chama atenção para a necessidade de dirigir o desenho da criança).

A partir do avanço que a criança alcança quando consegue utilizar seus desenhos como recurso mnemônico, deve-se propor o desafio no qual ela necessitará registrar algo consideravelmente difícil ou até mesmo impossível por meio de uma simples figura. A partir de então, a criança desenvolverá formas de superação, levando-a à consolidação da escrita simbólica.

Um dos caminhos para estabelecer essa superação, segundo os experimentos de Luria, é a representação de alguma parte do todo que auxilie a criança na recordação do que registrou, como é o caso de uma criança que ao registrar o termo “Há 1000 estrelas no céu”, desenha uma linha horizontal representando o céu e afirmando que não pode desenhar 1000 estrelas, desenha um avião. O outro caminho que se aproxima mais da escrita simbólica é a representação do item que apresenta dificuldades em seu registro por signos que a auxiliarão na lembrança do que ele realmente representa. Isso pode ser visto quando é dado o mesmo termo para outra criança e esta representa as 1000 estrelas pelo desenho de apenas duas, afirmando que por meio das duas estrelas desenhadas, lembrará que estas se referem a 1000. Dessa forma,

Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica (LURIA, 2010, p. 179).

Todavia, constata-se que neste momento, apesar de entender que os signos que lhe foram ensinados podem representar qualquer coisa, a criança ainda não sabe estabelecer a relação entre o conteúdo, a fonética e grafia. Em seus experimentos, Luria (2010) nos revela que ao alcançar a escrita simbólica, a criança volta a passar por todos os processos anteriores. O retorno ao sistema de signos ocorre quando o sistema pictográfico se torna insuficiente com a inserção de elementos abstratos nas sentenças ditadas, induzindo à criação de um signo que represente o termo impossível de ser representado por meio do desenho. Somente aí o sistema alfabético ganha sentido como o instrumento completo que apresenta a solução para os desafios que foram colocados para a criança até este momento.

A partir dessa breve exposição acerca dos estágios de desenvolvimento da escrita propostos por Luria (2010), fica claro que este desenvolvimento acontece antes do 1º. ano do ensino fundamental, considerado responsável por iniciar e dar um salto na alfabetização da criança. Assim, é importante ressaltar que a educação infantil pode e deve iniciar este processo, pois

[...] embora saibamos que cabe à primeira série escolar iniciar formalmente a alfabetização das crianças, é impossível que este tema não esteja presente no cotidiano infantil, seja em quaisquer circunstâncias, e com muito mais ênfase no interior das escolas de educação infantil (STEMMER, 2010, p.131).

Diante dessa premissa, recorreremos a Martins e Marsiglia (2015) para indicação de ações adequadas para o desenvolvimento da escrita com crianças de cinco e seis anos, idade que antecede o período formal de início da alfabetização. A partir das ideias formuladas por Luria (2010), as autoras elaboraram propostas de ações pedagógicas que colaboram para a superação de cada estágio do desenvolvimento, objetivando a apropriação da leitura e da escrita.

Em função da análise do caderno que faremos a seguir, concentraremos nossa discussão nas proposições das autoras para a escrita pictográfica e sua transição à escrita simbólica. Conforme já exposto, em condições típicas de desenvolvimento, com as intervenções necessárias, as crianças do grupo 6 da educação infantil apresentarão características da fase pictográfica, isto é, serão capazes de recorrer ao registro por meio do desenho como instrumento auxiliador de memória. Portanto, segundo Martins e Marsiglia (2015) a prática pedagógica deve agir com o intuito de oferecer aos alunos situações em que estes farão desenhos de forma dirigida para assim ser possível às crianças estabelecerem representações. Para tanto, um procedimento importante pode ser solicitar aos alunos que registrem substantivos abstratos, verbos e adjetivos tornando o desenho algo limitado para registrar tudo aquilo que o aluno pretende. Ao mesmo tempo, o professor deve apresentar às crianças a escrita, como sistema cultural complexo, que lhes permitirá registrar qualquer conteúdo.

Isto porque a criança já conhece as primeiras letras e números e deve ser apresentada formalmente ao alfabeto levando em conta a relação entre grafemas e fonemas. De posse dos instrumentos culturais e da compreensão de que é preciso ampliar seu repertório de escrita (relação intersíquica), o aluno passa, com auxílio (área de desenvolvimento iminente), a desenvolver operações que lhe assegurem a internalização do sistema de escrita (relação intrapsíquica) tornando-o desenvolvimento efetivo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Para consolidar a internalização desse sistema, as autoras destacam a necessidade do ensino das relações entre fonemas e grafemas, sugerem a produção de textos coletivos e a apresentação de diversos gêneros para que assim seja possível, no âmbito intersíquico, algo que ainda não é possível os alunos fazerem no âmbito intrapsíquico, pois ainda não se apropriaram desse complexo conteúdo.

O professor pode fazer a leitura do alfabeto, ensinando o som que cada letra possui, associando estes sons a outros elementos como recurso de memória. Além disso, é importante que as crianças representem graficamente as letras no caderno, pois fazer isso de forma recorrente contribuirá para a automatização tanto da grafia quanto dos seus sons correspondentes. Esse conceito de automatização é importante para o aprendizado da leitura e escrita, pois segundo Saviani (2011, p. 18):

Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.

Outras ações propostas são frases, cartas e músicas enigmáticas, pois, por meio delas, o aluno vai adquirindo a capacidade de ler com o auxílio do desenho, bem como precisará realizar a tarefa de substituí-lo pela palavra escrita. As autoras também sugerem como recursos, jogos e brincadeiras, fundamentais para esse período do desenvolvimento, pois

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A partir das ações pedagógicas propostas (entre tantas outras possíveis), estarão disponibilizadas às crianças os conhecimentos do sistema alfabético e a compreensão do seu uso social possível de expressar qualquer conteúdo, tanto para registro quanto para a comunicação. Com base nesses apontamentos teóricos, passamos à apresentação de uma prática pedagógica alfabetizadora, tomando como objeto o caderno de um aluno do grupo 6 da educação infantil.

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista o referencial teórico deste trabalho, entendendo a leitura e a escrita como um instrumento social complexo que pode ter seu ensino iniciado desde os primeiros anos de vida passando pelas diversas fases como proposto por Luria (2010), analisaremos como esse processo se revela nas atividades pedagógicas propostas às crianças da educação infantil de uma cidade de grande porte do Estado do Espírito Santo.

Buscamos, por meio das ações propostas pela professora do grupo

6, a partir do caderno de um de seus alunos¹³, identificar de que forma as ações desenvolvidas nesta turma de um Centro Municipal de Educação Infantil contribuem para desenvolver as bases necessárias para apropriação da linguagem escrita.

Analisando o caderno do aluno até o mês de junho de 2014, observamos diversas ações referentes ao conhecimento das letras, questões envolvendo matemática, além da produção de desenhos.

Conforme já assinalamos, segundo os experimentos de Luria (2010), as crianças estão na fase do desenvolvimento da escrita pictográfica e correspondem psicologicamente ao descrito para esta etapa, ou seja, utilizam o desenho como auxílio para a memória. Assim, o professor deve atuar para a sua superação inserindo elementos que dificultem o registro por meio de desenho, obrigando que recorram ao sistema alfabético, entendendo-o como um sistema cultural que possibilita ao ser humano o registro de qualquer conteúdo. No entanto, ao procurarmos atividades pedagógicas que propiciam esse desenvolvimento entre aquelas planejadas pela professora, encontramos somente três. Na primeira, era solicitado à criança que registrasse o/a maior e menor menino e menina da turma (Figura 2¹⁴).



Figura 2

¹³ O caderno foi selecionado pela professora, que o considerou o mais avançado da turma.

¹⁴ Todas as imagens aqui utilizadas foram devidamente autorizadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já na segunda proposta, as crianças deveriam realizar uma entrevista com algum outro colega sobre suas preferências, gostos e sonhos futuros e logo depois, deviam registrar as respostas obtidas (Figura 3);

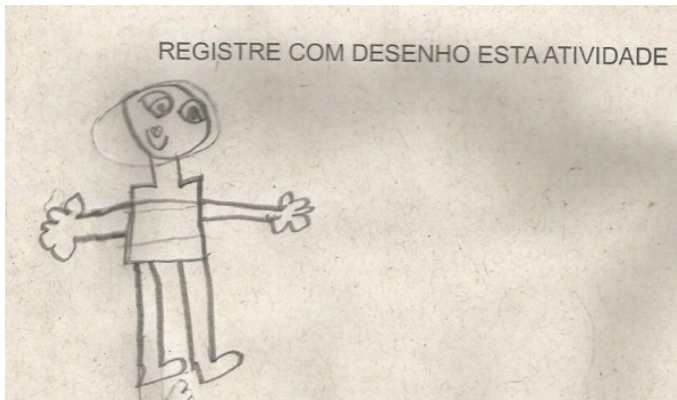


Figura 3

A terceira atividade pedagógica trazia a discussão acerca dos temas “igualdade e liberdade” e era solicitado que as crianças elaborassem um desenho que representassem cada termo (Figura 4):

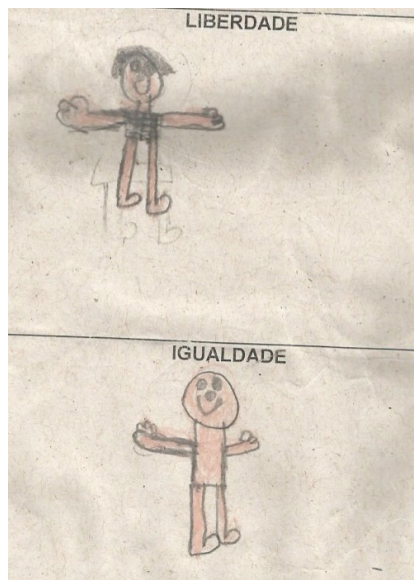


Figura 4.

Fonte: Foto retirada pela pesquisadora do caderno analisado.

Embora essas ações pedagógicas proponham, conforme mencionado por Luria (2010), elementos de tamanho (atividade 1) e carregados de significados difíceis de expressar por meio de desenhos (atividades 2 e 3), observamos que não há diferenciação nos desenhos que lhes servisse como auxílio para a memória. Na atividade 1 (figura 2), todas as crianças foram desenhadas da mesma forma, não sendo possível identificar o/a maior e menor menino e menina. Da mesma forma, as atividades seguintes foram realizadas com o registro simples de representação de figura humana, não sendo possível estabelecer, por meio do desenho, o que as atividades propunham.

Outro fator que merece destaque é que de 56 atividades registradas no caderno, apesar de 14 delas estarem relacionadas a desenhos, somente três estavam direcionadas para o que Luria (2010) nos propõe acerca da inserção de elementos que exijam, na produção do desenho, o uso de instrumentos que auxiliem na recordação do que foi registrado. E mesmo nestas três, conforme demonstram as figuras apresentadas, não foi dado destaque a nenhuma característica solicitada (tamanho, substantivos abstratos e substantivos etc.). Portanto, no caso da criança autora dos desenhos, ainda não se superou o desenvolvimento pictográfico.

Dessa forma, a questão que merece destaque não é o fato de as crianças não conseguirem expressar graficamente o conteúdo dado. Não se trata de considerá-las “culpadas” de atraso no desenvolvimento. O importante é a compreensão desse processo, por parte do professor, de modo a organizar o ensino para promover o desenvolvimento dos seus alunos. Destarte, entendemos que a professora deveria direcionar as atividades para possibilitar às crianças o desenvolvimento de registros que contemplassem as características do conteúdo solicitado. Todavia, não há uma continuidade pedagógica para que isso fosse trabalhado (pelo menos não houve registro no caderno de atividades que possibilitassem avanços nessas questões).

É preciso sublinhar que não responsabilizamos a professora em questão, individualmente, pois entendemos que isso faz parte, por um lado, da precarização da formação docente (qualidade e quantidade de cursos de formação inicial/contínua) e por outro, por um discurso de valorização da espontaneidade dos alunos, excluindo teorias que prezem

pelo ensino intencional e pela transmissão de conhecimentos, como se elas não existissem, como se isso não fosse possível por meio de um trabalho teórico-prático que se comprometa com a emancipação social dos indivíduos. Conforme destaca Martins (2010, p. 20):

Um primeiro princípio que tem norteado a formação de professores, a se colocar em tela [...], diz respeito ao descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar.

Desta forma, fica claro que assim como são negados os conhecimentos necessários à formação dos alunos, também o são aos professores e futuros professores, que acabam por acreditar e valorizar a superficialidade do conhecimento que emerge do cotidiano dentro das escolas. Assim, muitos professores, sem ter clareza do que fazem, acabam contribuindo para a perpetuação da sociedade de classes ao não oferecer uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora, que necessitam do conhecimento para superar a condição de exploração em que vivem, sendo esta também a sua condição (formação aligeirada e superficial). De fato, é necessário que “[...] os trabalhadores da educação escolar compreendam que ninguém objetiva aquilo que não lhe foi dado à apropriação” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 219), pois somente assim será possível superar os resultados da alfabetização no Brasil em que a maioria da população não alcança os maiores níveis de aprendizado da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este estudo realizar breves aproximações de identificação das práticas pedagógicas necessárias para apropriação da alfabetização na educação infantil, que mesmo nas pesquisas de avaliação em larga escala mostram que o ensino da leitura e da escrita não tem alcançado a maioria das crianças em suas formas mais elaboradas. Destarte, defendemos a possibilidade desse processo se iniciar na educação infantil, a partir de uma teoria crítica da educação. Afinal,

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimen-

to das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança [...] (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

Por isso mesmo, as autoras argumentam que

[...] criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 213).

Dessa forma, é interessante que os professores proponham atividades em que os alunos aprendam a linguagem escrita cumprindo seu papel social e não de forma meramente mecânica. Precisamos propor atividades na educação infantil que envolvam situações de comunicação que, devido a sua complexidade, necessitarão de recursos que vão além das possibilidades dos desenhos, garantindo a superação desse registro para a utilização do sistema alfabético. Com base nos apontamentos de Luria (2010) e Martins e Marsiglia (2015) inferimos a necessidade de valorizarmos os desenhos das crianças, mas ao mesmo tempo, mostrá-las que esse é um recurso limitado e insuficiente para comunicação social em situações mais complexas. Isso pode ser feito por meio de diversas ações e atividades, inclusive por meio de jogos e brincadeiras, importantes nesse período de formação. Porém,

Quando observamos que os estudantes não estão dominando a linguagem escrita, como sistema simbólico presente na cultura em que estão inseridos; quando percebemos que há uma grande distância entre o conhecimento conquistado pela humanidade e o apropriado pelos sujeitos, reconhecemos que a educação escolar não está sendo capaz de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens. Enfim, a escolarização não está contribuindo para a constituição do indivíduo como gênero humano, já que não consegue lhe assegurar a efetiva condição de atuar, criar e intervir na sociedade da qual faz e, ao mesmo tempo, não faz parte, já que dela não participa como sujeito, por estar privado dos instrumentos simbólicos elaborados e utilizados pelo conjunto dos homens (SFORNI, GALUCH, 2009, p. 82).

Dessa forma, entendemos que precisamos de uma educação que vá ao encontro das necessidades de cada indivíduo. Apesar de termos clareza do papel que a educação infantil tem no processo da compreensão do sistema da escrita pelas crianças, concluímos que há muito ainda a ser conquistado e que isso nos revela a importância de uma sólida formação inicial/contínua de professores para que possam assumir essa responsabilidade. Longe de corroborar ideias que culpam o professor, nosso intento é destacar que as práticas espontaneístas revelam formação docente pautada por ideários pedagógicos que as privilegiam e assim empobrecem a formação tanto de professores, quanto de alunos. Devemos, pois, buscar fundamentação teórico-prática que de fato subsidie a alfabetização das crianças de forma completa, ampliada e enriquecida, como propõe a pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

- DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>>. Acesso em 04 dez. 2015.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória/ES, v. 11, n. 22, p. 42-69, jan./jun. 2005.
- INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização 2014*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 out. 2015.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. (Org.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M. S. E.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776>>. Acesso em 04 dez. 2015.

STEMMER, M. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p.125-145.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual GIS*. n. 8, abr/2007 (publicada em junho de 2008). UFRJ, 2008. p. 23-36. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>. Acesso em 04/12/15.

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ATITUDE ATIVA DE PROFESSORES E CRIANÇAS¹⁵

Elieuzza Aparecida de Lima

INTRODUÇÃO

[...] o ensino da criança corretamente organizado [...] conduz atrás de si o desenvolvimento mental infantil e desperta à vida uma série de processos de desenvolvimento que sem o ensino seriam, em geral, impossíveis. O ensino é, por conseguinte, *o aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento*, na criança, não das peculiaridades naturais, mas históricas do homem. (DAVÍDOV, 1988, p. 55, grifos do autor, tradução nossa).

Os ensinamentos de Davídov (1988) impulsionam reflexões sobre a função do ensino especialmente voltado às mais ricas e elaboradas escolhas para o êxito do trabalho pedagógico realizado em turmas de Educação Infantil, em busca da superação de práticas educativas pouco motivadoras da atitude ativa do professor e das crianças no cenário escolar, o que prejudica possibilidades de aprendizagem de capacidades psicológicas humanizadoras na infância.

Um retrato do dia a dia do trabalho pedagógico em turmas de crianças pequenas evidencia como ainda são comuns concepções e práticas educativas em que a tarefa do professor se resume aos cuidados de alimentação, higiene e sono e à preservação da integridade física dos bebês

¹⁵ Agradecimento especial às companheiras de estudos e sonhos, Amanda Valiengo, Juliana Guimarães Marcelino Akuri e Mariana Sampaio, primeiras leitoras deste texto.

menores de três anos de idade (PRIETO, 2016). É inquestionável que esses cuidados sejam vitais à sobrevivência da criança. Como aprendemos com autores tais como Mukhina (1995) e Vygotski (1995), embora sejam essenciais, esses cuidados não são suficientes para que a criança se desenvolva como um ser humano capaz de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais sofisticado.

O filme “O começo da vida” (O COMEÇO, 2016) inspira-nos para a continuidade das argumentações anteriores. Em suas diversas cenas, é possível perceber relações de adultos e crianças, e entre as crianças, que confirmam a tese defendida há um século por pesquisadores soviéticos tais como Vigotski, Luria e Leontiev (1988): ao se relacionar com o mundo de pessoas e objetos, a criança, assumindo um papel ativo e participante, se apropria de conhecimentos em vivências fortalecidas pelo afeto, tornando-se cada vez mais um partícipe do gênero humano, por meio de aprendizagens de capacidades psicológicas que a humanizam. Esse processo de humanização caracteriza-se, por exemplo, pela apropriação, em níveis superiores, de modos de pensamento, linguagem, percepção, atenção, memória, emoção, que se diferenciam qualitativamente daquelas primeiras e involuntárias formas tão próprias dos primeiríssimos meses de vida.

Por meio da educação, nos anos iniciais da vida, surgem capacidades psicológicas novas e qualitativamente superiores, ao lado de mudanças quantitativas de peso, tamanho do cérebro e estatura, tão visíveis, intensas e velozes nas crianças pequenas.

Ainda no círculo familiar, quando os pais ou algum outro adulto alimenta e conversa com o bebê, ele se comunica agitando braços e pernas, expressando os primeiros sorrisos. Quando está com fome ou está com a fralda suja, manifesta seu incômodo por meio do choro, gritos e balbucios. Em situações educativas potencialmente humanizadoras, em atenção a essas e outras necessidades infantis, o adulto vem ao encontro do bebê e o toma nos braços, olhando diretamente para ele, perguntando se está com fome ou se fez xixi. Motivado pela comunicação direta do adulto, o bebê responde com gestos, gritos e movimentos, expressando uma comunicação sem palavras. Nesse processo, além de cuidar de sua integridade física, o adulto estabelece relações sociais e de comunicação com o bebê e vai criando nele necessidades novas e humanizadoras como

falar, se movimentar, manipular objetos, dentre outras.

Nesse processo complexo e desafiador, está o cerne do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas: inseri-las e torná-las participantes de relações sociais, iniciadas no círculo familiar e ampliada para outros círculos, dentre os quais a escola, espaço propício e basilar para impulsionar intencional e conscientemente vivências capazes de elevar suas formas de agir, sentir e pensar.

Sobre o papel vital da escola e, portanto, da educação escolar na formação das marcas do humano nas pessoas, Vénguer e Vénguer (1993, p. 10-11, tradução nossa) esclarecem:

o verdadeiro papel do ensino e da educação se evidencia só se reconhecemos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. É precisamente o ensino e a educação são o meio fundamental para transmitir esta experiência à criança. É certo que os adultos, de uma ou de outra forma, ensinam as crianças. Porém este ensino se dá, em grande medida, de forma espontânea, não controlada, se baseia em tradições já estabelecidas. A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 10-11, tradução nossa).

Esse entendimento do valor da educação escolar e, nessa perspectiva, do ensino como atividade docente intencionalmente dirigida à humanização das crianças, mediante o oferecimento de condições de vida, educação e atividade motivadoras da ativação e do aperfeiçoamento de formas qualitativamente superiores das capacidades psicológicas, constitui-se, como nos esforçamos para apresentar neste texto, reflexão necessária para repensarmos o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sua função social e seu valor para as máximas e mais ricas revoluções na inteligência e personalidade ao longo da infância.

A compreensão desse processo e das possibilidades de intervenção docente deliberada exige amparo científico. Em nosso percurso de estudos¹⁶, encontramos e apropriamo-nos de pressupostos da Teoria His-

¹⁶ Esses estudos e pesquisas (DE MARCO, 2014; SCUDELER, 2015; AKURI, 2016; ARRUDA, 2016; PRIETO, 2016; SAMPAIO, 2016) constituem parte das discussões decorrentes do Programa de Estudos e Pesquisas “Especificidades da Docência na Educação Infantil”, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI), da Unesp, Marília, SP. Coordenado pela Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima.

tórico-Cultural como contribuições científicas essenciais para o conhecimento desse processo de humanização da pessoa que, nascida num mundo produzido historicamente, torna-se uma candidata à humanização. Essa humanidade não é, como buscamos refletir, herdada biologicamente, por resultar das aprendizagens conquistadas ao longo da vida mediante as relações, encontros e apropriações que cada sujeito tem condições de vivenciar.

Nas páginas deste texto, damos especial atenção ao momento da vida denominado “infância”, por seu valor para todas as demais aprendizagens humanas, numa fase em que a criança está aberta para conhecer o mundo por meio de situações intencionalmente dirigidas para que ela se aproprie de conhecimentos relativos às ciências, artes, linguagem, filosofia.

A partir daqui, nosso objetivo é o exercício de reflexão sobre o papel e o valor da educação na formação e desenvolvimento daquilo que nos diferencia dos demais animais e nos qualifica como humanos, isto é, nossos modos de pensar e agir orientados conscientemente, reveladores de formas típicas de linguagem, memória, atenção, emoções, percepções. Essa afirmativa fundamenta-se na máxima que “o homem não nasce humano” porque se humaniza no seio das relações sociais estabelecidas com pessoas e objetos historicamente produzidos em situações de atividade (LEONTIEV, 1978), apropriando-se de capacidades típicas da nossa humanidade.

Ao longo de nossa exposição, focamos nossa atenção em aspectos do trabalho pedagógico com crianças pequenas que expressa a atividade docente em busca da superação de discursos e práticas pouco potencializadoras de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e de um movimento dialético do pensar e do agir do professor, fundamentados nos direitos e necessidades de conhecimento na infância. Para as discussões pretendidas, fortalecemo-nos em uma polifonia de vozes de autores e pesquisadores cujas bases científicas alicerçam a dinâmica do pensar e do agir de profissionais dedicados à infância, empenhados em planejar, gerir e avaliar propostas pedagógicas motivadoras da formação, ativação e aperfeiçoamento pleno das qualidades humanas em cada criança.

Com essa perspectiva, inicialmente, trazemos à reflexão aspectos orientadores da Educação Infantil como direito da criança pequena,

conduzida por princípios legais e científicos. Na tessitura deste capítulo, pressupostos da Teoria Histórico-Cultural são base para pensarmos a dinâmica e o movimento dialético de um trabalho pedagógico direcionado à plenitude da educação da criança na infância, por meio do êxito do ensino e das reais possibilidades de atividade e aprendizagem infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA À HUMANIZAÇÃO

[...] quando os professores prestam atenção àquilo que a criança diz e sabem abster-se de fornecer ajuda, então podem agir também em termos de ‘desafio’ e estimular a criança a progredir. Para realizar uma ação incisiva, o professor deve agir dentro da ‘zona de desenvolvimento proximal’, diz Malaguzzi, citando Vygotsky, [...]. Não se consegue identificar esse nível se não se levar em consideração a criança ‘real’, não a criança em sentido abstrato. ‘Não podemos inventar as crianças para nós’. (RABITTI, 1999, p. 127).

Especialmente nos últimos séculos, a infância vem ganhando significados e duração delineados por conquistas históricas e sociais. Uma dessas definições refere-se à infância como momento único e especial da vida, propício à humanização infantil, considerando-se que os aprendizados adquiridos nessa etapa formam bases para novos conhecimentos em outros níveis da escolaridade (LIMA, 2005; AKURI, 2016; SAMPAIO, 2016).

Reconhecemos os anos iniciais da vida como tempo para viver o aqui e o agora, com a perspectiva de apropriação de conhecimentos essenciais para que a criança se torne cada vez mais humana (DE MARCO, 2014; AKURI, 2016). Isso significa entender a educação dos pequenos de até cinco, seis anos como processo em que a criança pode avançar significativa e qualitativamente em seu desenvolvimento cultural, ao se apropriar de novas necessidades tipicamente humanas, essenciais para a formação e a ativação de formas cada vez mais sofisticadas de pensar e de agir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996) traz a especificidade desse momento da educação, adjetivando-a como Educação Infantil e suprimindo expressões de leis anteriores que se referiam a essa etapa da escolaridade como “educação pré-

-primária” ou “creche e pré-escola” (LIMA, 2005; PRIETO, 2016). Essa denominação ganha contornos significativos para todos os que militam em favor de uma educação humanizadora de crianças menores de seis anos, considerando o valor dos aprendizados na infância para o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade infantil.

Lá se vai mais de uma década que a Resolução nº. 3 de agosto de 2005 (publicada no Diário Oficial da União de 08 de agosto de 2005, seção I, p. 27) (BRASIL, 2005) promulgou “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade” e “a organização do ensino fundamental para 9 (nove) anos”, o que define legalmente a antecipação da escolaridade formal e a diminuição da duração da Educação Infantil. De acordo com a resolução, esta etapa da escolaridade é prevista até os 5 (cinco) anos de idade (LIMA, 2005; DE MARCO, 2014). Em defesa da plenitude da Educação Infantil e dos direitos sociais das crianças pequenas, essa resolução marca um retrocesso no percurso de conquistas sociais, historicamente acumuladas pela infância, no Brasil (AKURI, 2016).

Do ponto de vista legal e científico, particularmente de pesquisas e produções teóricas na área da educação (LIMA, 2005; ARRUDA, 2016; AKURI, 2016; PRIETO, 2016; SAMPAIO, 2016), os primeiros anos de vida caracterizam-se por especificidades do desenvolvimento humano (SCUDELER, 2015; ARRUDA, 2016; PRIETO, 2016). Nestes anos, o mundo se abre para a criança e seu interesse de conhecimento gira em torno do mundo dos objetos e do mundo das pessoas. Vygotski (1995) e seus colaboradores sinalizam três momentos que marcam a apropriação de novos interesses de conhecimento pelas crianças pequenas e a atividade guia responsável pelas principais transformações psíquicas em cada um desses momentos (ARRUDA, 2016).

No primeiro ano de vida, a relação com as pessoas expressa o modo de encontro e de ação da criança no mundo, mediante a comunicação emocional do bebê com as pessoas que o circundam, fomentando as principais e qualitativas mudanças em sua inteligência e personalidade (PRIETO, 2016) e marcando o primeiro dos três momentos dessa periodização do desenvolvimento psíquico ao longo dos seis primeiros anos de vida.

Para ilustrar essa argumentação, retomamos aspectos do filme “O Começo da Vida” (O COMEÇO, 2015) denotativos dessa comunicação sem palavras, que provoca saltos qualitativos no desenvolvimento do bebê: enquanto a criança está aninhada no colo de seu pai, num ambiente em que há quadros dispostos nas paredes, ela sorri ao ver um deles. A relação com as artes, a natureza e com o outro (pessoa ou objeto da cultura) é dinamizada por quem educa e cuida da criança, provocando encontros com o mundo material e imaterial e substanciando as aprendizagens sem as quais o desenvolvimento humano não se efetiva em suas máximas possibilidades.

Mas, qual a importância dessa ilustração para o trabalho pedagógico em turmas de bebês em escolas de Educação Infantil? Nesse momento da vida, o ensino é orientado e pode ter êxito por meio das intervenções diretas e intencionais do professor com o objetivo de, além de suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, ampliar qualitativa e significativamente o repertório cultural do bebê, tendo-o como interlocutor e sujeito participante. Essa intervenção conscientemente dirigida requer, pois, um olhar atento às possibilidades de ação pedagógica no primeiríssimo ano que envolve iniciativas antecipadoras da fala, oferecimento de situações em que a criança aprende a necessidade de, além de estar com as pessoas, manipular objetos que a circundam. Está aí uma oportunidade propícia para inseri-la em cenários em que a música, literatura e outras formas de arte, natureza, pessoas (adultos e crianças de diferentes idades), alimentos, espaços, objetos, etc. sejam acessíveis e enriqueçam seu processo de estar e de agir no mundo.

Nesse convívio enriquecido pelos bens produzidos pelas gerações humanas, a criança pequena vai aprendendo novas e sofisticadas necessidades de conhecimento: assim, dos doze meses até por volta dos três anos, ela dirige sua atenção e atividade para o mundo dos objetos, tendo o adulto como fonte de conhecimento sobre eles. Essa relação objetal provoca novas formações psicológicas essenciais para as revoluções no desenvolvimento psíquico e delineia o início do segundo momento evidenciado por Vigotski, Luria e Leontiev (1988) e outros pesquisadores russos. Vejam: isso significa que não é porque a criança passa a maior parte de seu tempo explorando objetos que ela se desenvolve, mas porque a atividade manipulatória com objetos exige e ativa formas superiores de pensamento, percepção,

atenção, memória, linguagem e essa ativação dá novos contornos e movimentos à dinâmica de sua personalidade e de sua inteligência (AKURI, 2016; PRIETO, 2016).

Um exemplo especial para ilustrar esse momento de encontros com o mundo é ofertado no vídeo “Caminhando com Tim Tim” (CAMINHANDO, 2014). Nas imagens organizadas pelos pais de Valentim (Tim Tim), o encontro com o mundo de pessoas e objetos é propiciado de maneira respeitosa e humanizadora: o caminho até a casa da avó é escrito pelos passos de um menino de um ano e quatro meses que aprende, a cada instante, a escutar, ver, pensar, se relacionar. Nesses encontros possíveis, a mãe Genifer é a educadora que oferece segurança para o caminhar, mas não vive o caminho em lugar de Tim Tim, oportunizando um lugar social privilegiado para que as marcas do caminho sejam apropriadas por ele. Conforme a mãe enfatiza na película: “Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhar e destinos, que o chegar não é mais valioso que a andança [...]” (CAMINHANDO, 2014).

Questionamo-nos: quais os encontros oferecidos às crianças pequenas, em Escolas de Educação Infantil, quando antecipamos, já aos dois ou três anos, experiências próprias do Ensino Fundamental? Em lugar de associar letras e figuras, ou de colar bolinhas ou pedrinhas para memorizar a sequência numérica, são possíveis outros encontros e vivências?

Em nossos estudos, apropriamo-nos de bases teóricas motivadoras da premissa que o trabalho pedagógico com crianças pequenas potencializa condições de pleno desenvolvimento infantil quando o exercício do olhar, do pensar e do agir do professor é enriquecido teoricamente e subsidia situações educativas em que meninos e meninas possam tecer encontros no caminhar, manipulando e explorando objetos e riquezas do “Cesto de Tesouros” e da “Brincadeira Heurística (MAJEM; ÒDNA, 2010); ouvindo histórias, poesias e músicas por meio de livros, CDs ou das “Caixas que Contam Histórias” (LIMA; VALIENGO, 2011), brincando com os “potes de encantos e aprendizagem” (CHAVES; JARDIM; GABRIEL, 2012), por exemplo. Isto é, o trabalho do professor pode incidir positivamente em condições de aprendizagem e desenvolvimento em processos nos quais o ensino seja realmente a atividade docente dirigida ao êxito do processo de humanização das crianças.

Na perspectiva das metáforas do encontro e do caminhar e na apropriação do conhecimento científico, ao longo dos três primeiros anos, a criança pode se apropriar de interesses cada vez mais complexos e anseia, além de manipular os objetos da cultura, entender a relação que as pessoas estabelecem com eles na sociedade e que caracteriza os papéis sociais criados pela humanidade: nesse processo, nascem novas possibilidades de conhecimento por meio da brincadeira de faz de conta ou do jogo de papéis sociais (AKURI, 2016). Inicia-se, assim, o terceiro momento da periodização do desenvolvimento infantil que compreende a denominada idade pré-escolar (de três a seis anos), período em que a criança, almejando realizar as mesmas ações dos adultos, mas não tendo condições para isso, se expressa a partir do faz de conta.

Ao lado de cada atividade principal (norteadora das principais mudanças no desenvolvimento da consciência infantil), estarão outras atividades também relevantes no processo de formação cultural na infância. Com a defesa de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode dirigir intencionalmente seus objetivos para a garantia dos direitos sociais da criança, vale enfatizar que uma das tarefas principais da Escola de Educação Infantil é a ampliação das necessidades de conhecimento e das formas de expressão na infância, em lugar de priorizar algumas formas de expressão em detrimento de outras, o que vem acontecendo de maneira acentuada na sociedade contemporânea, por meio da antecipação da escolarização formal das crianças desde que são bem pequenas.

Para Davídov (1988), as atividades principais em momentos distintos do processo de humanização formam uma base orientadora de novos aprendizados e, neste sentido, nos primeiros anos de vida, a atividade lúdica impulsiona conquistas psíquicas necessárias para novos aprendizados a partir dos sete anos e, ao lado desses novos aprendizados, continua a ser uma forma de expressão e de relação da criança com o mundo. O autor nos ensina que:

[...] a autêntica atividade de trabalho se pode formar só sobre a base da [atividade] lúdica e da [atividade] de estudo; esta unicamente sobre a base da lúdica, porque o estudo está dirigido, em particular, à assimilação de abstrações e generalizações que pressupõem a presença na criança da imaginação e da função simbólica as quais se constituem, precisamente, no jogo [de papéis sociais ou brincadeira de faz de conta][...].

Desta forma, sobre a base da atividade lúdica, na criança constitui-se uma série de neoformações psicológicas. Trata-se antes de tudo da imaginação e da função simbólica da consciência, que lhe permitem transferir em suas ações as propriedades de umas coisas por outras, substituir um objeto por outro. Logo, na criança, surge a orientação para o sentido geral e o caráter das relações humanas [...].

No geral, no final da idade pré-escolar se forma na criança a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental [...] para a aprendizagem escolar. (DAVÍDOV, 1988, p. 75; 81-82, tradução nossa).

Essas afirmativas de Davídov (1988) sintetizam aspectos do papel e do valor do ensino na Educação Infantil. Depreendemos dessas assertivas que o trabalho pedagógico dirigido à plenitude e ao êxito de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento infantil alicerça-se em conhecimentos conquistados em atividades consideradas principais em cada momento da vida, associadas a outras afetadas à música, dança, literatura, ciências, comunicação verbal, etc. Esse direcionamento consciente do professor à atividade educativa exige intencionalidade para atendimento às especificidades dos aprendizados em cada momento da vida. Significa, portanto, considerar o papel do ensino organizado na infância e da atividade lúdica como norteadora de apropriações propulsoras de um amplo desenvolvimento das crianças nos anos iniciais da vida.

EM BUSCA DA ATUAÇÃO ATIVA DA CRIANÇA E DO PROFESSOR NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, ao longo das últimas décadas, estudos e pesquisas confirmam a premissa de que a educação ofertada em Escolas de Educação Infantil pode se tornar possibilidade de garantia dos direitos fundamentais da criança pequena e, também, exercício de um olhar atento à infância. Esse olhar atento baseia-se, conforme Vigotski, Luria e Leontiev (1988), na perspectiva da criança como ser ativo, que se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade, mediante os relacionamentos humanos – vivências possíveis nas relações entre adultos e crianças e entre as crianças –, e os encontros com os objetos da cultura.

A metáfora do encontro com o outro (pessoas e objetos) advém da defesa de que as relações que cada pessoa estabelece com o mundo são fonte do movimento dialético que faz avançar, em saltos qualitativos, o desenvolvimento intelectual e da personalidade do sujeito. Trata-se de processo essencial para que cada indivíduo se aproprie das qualidades humanas incrustadas nos objetos sociais e nas relações humanas.

Enfatizamos, assim, a tese de que as aprendizagens efetivadas ao longo da vida são molas propulsoras de desenvolvimento humano, por se tornarem condições sem as quais as qualidades humanas não se formam em cada criança, jovem ou adulto. No caso da Educação Infantil, considerando o que a criança já sabe, o professor a ajuda nas tarefas que ela não pode realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento, na zona de desenvolvimento próximo caracterizada pelo desenvolvimento que está próximo de acontecer. Sob esse prisma, redimensiona-se a própria ideia do que seja a criança: um sujeito capaz de se relacionar, interagir, se comunicar, internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode, assim, deflagrar o desenvolvimento cultural da criança, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana.

Para o êxito do trabalho pedagógico, qual o significado dessas considerações? Essencialmente, reafirmamos a argumentação seguinte: “[...] da explicação dos processos mentais depende a possibilidade de dirigir o desenvolvimento, de influir de forma bem-pensada sobre seu curso” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 10, tradução nossa). Com essa compreensão, a organização intencional do ensino (conhecimentos, situações, espaço, materiais, tempo) é condição indispensável para o êxito da educação na formação cultural humana, desde o nascimento da pessoa.

Pela propriedade e clareza de sua exposição, retomamos Vénguer e Vénguer (1993, p. 12, tradução nossa):

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não qualquer ensino. É necessário saber com que sequência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e

[necessidades], e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz.

Tudo isso leva à necessidade de organizar o ensino da criança [...] baseando-se no estudo profundo das possibilidades e das características do desenvolvimento infantil em cada grau evolutivo e na determinação do lugar que este grau ocupa na “escala” geral da infância.

Segundo a expressão do destacado psicólogo soviético A. V. Zaporózhets, a finalidade do ensino [...] [nesse momento da vida] não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas, precisamente, dessa idade.

A ampliação do desenvolvimento da criança implica a organização conscientemente dirigida dos processos que o provocam e fundamentam. Nessa organização, um dos elementos centrais é repensar o lugar que a criança ocupa nas relações sociais e também o papel do professor nesse processo.

Compreendida e tratada como sujeito capaz de fazer, de modo independente ou com a parceria de um outro sujeito mais experiente, a criança passa a ocupar um lugar ativo nas relações sociais, agindo no mundo de objetos e pessoas. Desse lugar participante no mundo, decorrem aprendizagens de diferentes capacidades que tornam a criança cada vez mais humana. Nas palavras de Lima (2005, p. 66),

A infância passa a ser assim um momento de vivências e aprendizagens intencionalmente organizadas de modo a dar à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, assim, constituir qualidades especificamente humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado.

Por meio das suas vivências, a criança constitui sua autoestima, sua autoimagem e formas de autoavaliar suas ações e atitudes perante outras pessoas, acumulando, neste processo, um conjunto de conhecimentos e de qualidades humanas que a torna um indivíduo único e particular. Isso significa que os traços de caráter, de temperamento, os interesses, as aptidões individuais são amplamente desenvolvidos nos processos de inte-

ração, de educação e de comunicação da criança com outras crianças e com os adultos de seu entorno.

Para a educação das qualidades especificamente humanas em Escolas de Educação Infantil, o professor medeia o acesso da criança à cultura acumulada, enriquecendo-o e sofisticando-o. É nessa atividade socialmente mediada que a criança atribui sentido aos bens culturais que passa a conhecer. Ressaltamos, pois, que: “Ao falarmos de mediação pedagógica, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, falamos das intervenções e ações que *garantem às crianças o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural*” (MARCOLINO, 2013, p. 22, grifos da autora).

Para ampliação dessas assertivas, Mukhina (1995, p. 65-69, grifos da autora) escreve:

A psicologia soviética da infância considera que as aptidões naturais hereditárias revelam apenas uma certa *disposição* para uma ou outra atividade, podendo criar condições mais ou menos favoráveis para desenvolver essa atividade. [No entanto,] as aptidões, assim como outras qualidades psíquicas, formam-se no processo de vida, sob a influência da educação e do ensino.

Emerge dessas ideias um novo olhar sobre os relacionamentos humanos (da criança com os adultos e outras crianças e delas com os objetos da cultura) e a atividade de cada criança para a formação e desenvolvimento daquelas características particularmente humanas, todas constituintes da sua individualidade (LEONTIEV, 1978).

Pesquisas recentes ratificam essa tese (SCUDELER, 2015; AKURI, 2016; ARRUDA, 2016; PRIETO, 2016), argumentando que, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho com bebês e crianças pequenas é complexo e desafiador, constituindo como processo social e histórico em busca da garantia dos direitos sociais da infância e das possibilidades de humanização no ambiente escolar. Particularmente, Arruda (2016, p. 68) pondera:

Ao longo de sua história, especialmente, com a produção científica na área da Psicologia e da Educação nas últimas décadas, a Educação Infantil vem constituindo uma identidade que articula o cuidar e o educar como modos de formação humana nos anos iniciais da vida, re-
futando a premissa de que apenas o cuidado bastaria para a humaniza-

ção de crianças bem pequenas. Diferentes autores corroboram com essa afirmação e sinalizam a indissociabilidade desses dois aspectos componentes de um currículo pleno para a educação coletiva na infância.

Em defesa de uma Educação Infantil potencialmente humanizadora, a indissociabilidade do cuidar e do educar é um dos elementos fundamentais de um currículo vitalizador da participação ativa da criança nas relações sociais possíveis no ambiente da escola da infância (AKURI, 2016; SAMPAIO, 2016). A atenção e a apropriação desse aspecto indispensável do trabalho pedagógico requerem preparação teórica e prática, cuja solidez, rigor e clareza fundamentam-se em estudos que amparam nossas escolhas didático-pedagógicas.

Por meio das discussões tecidas neste capítulo, Davídov (1988, p. 54, tradução nossa) ampara a ideia condutora das reflexões modestamente articuladas até aqui, salientando que “[...] o desenvolvimento psíquico [cultural] da criança começa e está mediatizado por sua educação e ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a pedagogia não deve orientar-se ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil. Só assim será possível, no processo de ensino, despertar os processos de desenvolvimento que estão na zona de desenvolvimento próximo. (DAVÍDOV, 1988, p. 54-55, grifos do autor, tradução nossa).

Ao longo das páginas precedentes, nosso esforço foi o de trazer à reflexão aprendizagens decorrentes de estudos e pesquisas da área da psicologia e da educação sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.

O exercício de discussão motivou-se pelos ensinamentos de autores notáveis como Vigotski, Luria e Leontiev (1988), para os quais a educação e o ensino não seguem o desenvolvimento, mas o precedem, tornando-se sua força e motivação.

Essa força motivadora da educação e do ensino implica consciência e intencionalidade na condução de um trabalho pedagógico na Educação Infantil capaz de se configurar como possibilidade humanizadora, ao fazer avançar a formação cultural da inteligência e personalidade infantil,

dirigindo-se às máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pequena. Esse processo educativo baseia-se, portanto, no que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas em colaboração com o outro e com sua mediação.

Esse cenário educativo intencionalmente dirigido implica a intervenção mediadora do professor como profissional habilitado teórica e metodologicamente para o desafio de conduzir conscientemente o caminho e os encontros da criança com a cultura e, com isso, com as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados.

Nossa argumentação encaminha-se, portanto, para reflexões sobre processos e programas de formação docente em nível inicial e continuado, amparados cientificamente, com rigor e solidez, de maneira que o ensino torne-se atividade docente dirigida ao êxito do trabalho pedagógico potencializador das máximas possibilidades de humanização no começo da vida.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. *Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- ARRUDA, J. *Especificidades da Docência na Infância: o foco no trabalho com bebês*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.
- _____. Resolução n.º 3, de 03/08/05, Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 27, 03 ago. 2005.
- CAMINHANDO com Tim Tim. Produção: Genifer Gerhardt. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- CHAVES, M.; JARDIM, M. C. O.; GABRIEL, M. A. X. Brincadeiras e aprendizagens com os bebês. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. (Org.). *Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras*. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos e Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – UEM, 2012. p. 63-72.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DE MARCO, M. T. *Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira – PR*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2014.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LIMA, E. A. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (des)encontros da teoria e da prática*. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2005.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

MAJEM, T.; ÒDNA, P. *Descobrir brincando*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2013.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner, Produção: São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. Disponível em: <<http://ocomecodavida.com.br/filme-completo>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

PRIETO, M. N. *A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância*. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.

RABITTI, G. *À Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SAMPAIO, M. *Leitura e contação de histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.

SCUDELER, A. P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2015.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

ZAPORÓZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249. (Antología).

QUARTA PARTE
O MÉTODO E A FORMAÇÃO DE
ADOLESCENTES E JOVENS

O MÉTODO NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS

Armando Marino Filho

INTRODUÇÃO

*O que os olhos enxergam, o cérebro vê com os significados sociais.*¹⁷

A discussão aqui proposta considera o desenvolvimento e a formação de adolescentes e jovens a partir de algumas observações realizadas em estudos no âmbito da Teoria Histórico-Cultural (THC) e do trabalho em projetos de pesquisa e cursos de graduação.

A exposição das observações estará limitada pela experiência proporcionada nessas condições de compreensão teórica no âmbito da atividade concreta baseada nesta fundamentação teórica. Não se pretende, no entanto, abarcar de forma ampla os processos de desenvolvimento e formação, mas chamar a atenção para alguns aspectos sobre o objeto de estudo proposto para a exposição.

Chamam a atenção informações sobre o contexto da formação do jovem no Brasil, que nos leva a pesar os desafios da formação e da pesquisa sobre o desenvolvimento humano nos indivíduos com os quais trabalhamos. Por isso, as considerações recaem sobre alguns objetivos que considero essenciais para a formação humanizadora que ultrapassa a formação técnica e apresentam de forma sucinta como tenho enfrentado esse problema nas condições do meu trabalho como professor e psicólogo. Não somente como professor, mas também como psicólogo atuante na ativida-

¹⁷ Armando Marino Filho

de clínico psicoterapêutica. Trabalho que desenvolvo fundamentando-me na THC, por volta de 12 anos.

Um pequeno cenário da condição do jovem no Brasil¹⁸ mostra que há uma grande quantidade que trabalha e estuda simultaneamente, que não frequenta a escola entre as idades de 15 a 29 anos, que não concluem o ensino médio e que não frequentam o ensino superior. Crianças e adolescentes de até 14 anos de idade que não têm saneamento básico, pessoas de 5 a 13 anos que têm ocupação no mundo do trabalho, que enfrentam alto risco de homicídio e dentre os quais aumenta a taxa de suicídios. Acrescente-se ainda, que os vínculos das crianças, adolescentes e jovens com a escola surgem por diversos motivos, e em raros casos com o objetivo essencial da atividade de estudo.

ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS NA PESQUISA SOBRE DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

A formação e o desenvolvimento estão diretamente vinculados às condições concretas de produção da vida. Exigem diversidade de relações sem perder a unidade daquilo que é essencial para a humanização, a participação nas atividades sociais. Então, algumas questões se apresentam como pontos de partida para pensar a formação dos indivíduos.

A primeira questão, a diversidade de condições socioeconômicas e culturais da juventude que são aproximadamente 50 milhões no Brasil. Aponta para a primeira preocupação metodológica que é a de não trabalhar com uma compreensão idealizada de jovem, sem as suas reais formas de existência. Esse requisito é ponto de partida para o conhecimento das condições concretas, dinâmicas e particularidades do objeto de pesquisa na constituição do método.

Segundo, a importância da intencionalidade do pesquisador, que dentro de uma linha teórica implica em se ter uma compreensão teórico/filosófica sobre o homem e a sociedade e o que esperamos da nossa existência. Outrossim, ter claro que a formação e o desenvolvimento não se dão, nas diferentes instituições sem controle ideológico. Por isso, a formação e o desenvolvimento dos jovens estão condicionados à historicidade de in-

¹⁸ Dados do IBGE: Síntese de indicadores sociais, publicado em 2015.

teresses de classes, em uma disputa ideológica sobre o rumo da sociedade e da vida das pessoas. A historicidade, isto é, o fato de que são os homens que condicionam os modos de organização da vida social implica em superar a naturalização dos fenômenos sociais estudados e analisá-los à luz das relações de poder e dominação que caracterizam a sociedade.

Por isso, o que ensinar? Que qualidade de pessoas queremos desenvolver e formar? Que sociedade queremos construir? Todos esses fatores fazem parte não somente das condições concretas de existência dos processos formativos em nossa sociedade, mas devem fazer parte igualmente dos motivos e interesses do processo de pesquisa e intervenção.

Por quê? Primeiro, porque os processos de ensino e aprendizagem estão no centro do desenvolvimento, portanto os conteúdos e as formas que estruturam esses processos estarão sempre presentes na realidade concreta da pesquisa. Segundo, a pesquisa movida pela lógica dialética e orientada pelo materialismo histórico não se orienta à *descoberta* de verdades estáticas, de formas fixas de existência dos fenômenos que estudamos, mas principalmente do movimento, da historicidade e da possibilidade de sua transformação pelo pesquisador. Terceiro, e por isso mesmo, o pesquisador deve ter claro para si a que a sua pesquisa se direciona para além da produção do conhecimento, para a transformação da sociedade.

DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

O conceito de desenvolvimento traz sempre polêmica e reflexões extensas. Nas condições de tempo e espaço dados por este trabalho não cabe uma discussão prolongada. Portanto, apontaremos algumas qualidades do conceito que melhor nos orienta para a compreensão do nosso objeto de discussão.

Em princípio, o desenvolvimento se apresenta como uma constante diferenciação das inter-relações internas e ampliação das relações externas. A complexificação da atividade e a diversidade de inter-relações objetivas caracterizam, de forma geral o desenvolvimento. Por exemplo, ao tratar do desenvolvimento cultural da criança, e da consideração sobre o psiquismo como um todo estruturado que tem suas especificidades e, portanto, determina a especificidade das partes que o compõe, Vigotski (2000, p. 121) afirma que:

[...] Primeiro, esse conceito [*estrutura, A.M.F.*] aparece no início da história cultural de desenvolvimento da criança e forma o momento inicial ou ponto de origem de todo o processo; segundo, os processos de desenvolvimento cultural em si precisam ser entendidos como a mudança da estrutura básica original e o desenvolvimento de novas estruturas em sua base que são caracterizadas por novas relações entre as partes. Vamos chamar as primeiras de estruturas primitivas; um todo psicológico natural que é determinado principalmente pelas formações biológicas da psique. As segundas emergem no processo cultural de desenvolvimento, nós vamos chamar de estruturas superiores já que representam formas *genéticas mais complexas* e superiores de comportamento. (tradução nossa, grifo nosso)

A diversidade de condições de educação em meios materiais e simbólicos particulares coexiste com uma regularidade no processo de desenvolvimento. Os processos de subjetivação dos modos de ser e existir em sociedade, em dada cultura, e a formação da consciência. A assunção da historicidade como processo de desenvolvimento e formação, embora nos leve a compreender a diversidade de suas possibilidades dadas as escolhas que os homens fazem para a organização da sua vida, não dispensa a busca pelas formas da sua regularidade, isto é, a repetição dos fenômenos que estudamos nas condições para que ocorram.

A transformação das formas iniciais do ser biológico em ser social depende do processo de apropriação, na atividade comunicativa e de significação, dos signos da linguagem. Nesse processo ocorre a transformação da consciência. Vemos, portanto, que há uma inter-relação de interdependência entre atividade objetiva e subjetivação dos modos de ser. De acordo com Vigotski (1997, p. 49, tradução nossa)

[...] se não nos limitamos a um mesmo sistema de reflexos, senão que consideramos distintos sistemas e a possibilidade de transmissão de um sistema a outro, nos encontramos com o mecanismo fundamental que objetivamente caracteriza a consciência: a capacidade que tem nosso corpo de constituir-se em excitante (por meio de seus atos) de si mesmo (e de cara a outros novos atos) constitui a base da consciência.

Esses processos, no entanto, se desenvolvem em um ambiente de constante luta para a superação das contradições postas pela forma de organização social, política e econômica que, em nossa sociedade, se carac-

terizam como formas de controle, de impedimento do desenvolvimento e formação do poder humano para a maioria dos indivíduos, já produzido historicamente. Os processos de subjetivação na maioria dos indivíduos sociais não ocorrem a contento para a sua melhor constituição, para formação de uma consciência desenvolvida sobre as formas do ser social.

Uma consciência desenvolvida a contento para a formação dos indivíduos significa que esta outorga aos segundos o poder, como forma de “excitantes de si mesmo”, isto é, o poder como forma de desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias ao domínio pelo indivíduo das formas de produção da vida social, para si e para os outros, em parâmetros baseados na ética da humanização para todos. Refiro-me ao poder pelo fato de que não é a internalização da cultura exclusivamente que leva à amplitude do desenvolvimento. É preciso poder superar a cultura posta pelas gerações anteriores. É preciso poder avaliar os modos de ser postos pelas relações de dominação.

A formação dos indivíduos ocorre pela produção de um conjunto de ideias e conhecimentos sobre o mundo, a vida e a natureza humana, que, sob as atuais relações de dominação, naturalizam a existência histórica dos seres humanos, da sociedade, da cultura. A naturalização, nesse sentido, significa atribuir àquilo que é histórico, àquilo que decorre das relações entre os homens e com a natureza, um carácter exclusivamente natural, escamoteando os interesses de classes e individuais que se sobrepõem sobre os interesses e necessidades de todos. Nessas condições, a gênese histórica sobre a formação da sociedade, as relações dos homens entre si e com a natureza aparecem como dadas *a priori* e orientadas teleologicamente para interesses e necessidades de outra esfera de existência que não a humana.

As consequências de um processo de desenvolvimento e formação baseados na má formação da capacidade crítica, fundamentada por uma consciência desenvolvida sobre a realidade social têm se mostrado como uma questão nodal para o desenvolvimento social. Quero chamar a atenção para o fato, que, nessas condições de apropriação e subjetivação dos conhecimentos temos formado, em geral, uma estrutura de pensamento baseado na crença na autoridade. A crença a que me refiro aqui, não se refere unicamente à religiosa, mas a uma forma geral do pensamento de agregar ideias na forma de adesão sem questionamento crítico sobre o

significado dos seus conteúdos. Fato esse facilmente verificável na apropriação dos signos e significados abstratos internalizados pelos adolescentes e jovens com quem trabalhamos no processo educativo e de escolarização.

Estou me baseando em pesquisas que tenho realizado em cursos de extensão, em cursos de graduação e pós-graduação, nos quais sempre se revelam formas de pensamento que identificam o valor de uma ideia, de uma concepção sobre o homem, a sociedade etc. fundamentado na autoria, no valor simbólico do autor. Quando questionados sobre o valor dos conceitos, qualquer tentativa de argumentação é insuficiente e a justificativa final é que algum autor importante no cenário acadêmico como Vigotski, Piaget entre outros, justificam a veracidade e o valor teórico dos conceitos.

Os alunos e, também professores, mostram na maioria dos casos uma dependência quase absoluta da fórmula pensada por alguém, para responder às demandas e problemáticas da sua atividade. Isso no discurso, porque na prática, na sua atividade imperam o senso comum e a tentativa e erro. Embora essa forma de pensamento não impeça a continuidade das atividades cotidianas, essas não ocorrem sem prejuízo ao desenvolvimento dos próprios indivíduos e da sociedade. As ações orientadas pela crença não se direcionam à transformação das relações de dominação.

A crença é instrumento para relações de dominação. Observemos que aquela característica essencial da consciência como poder ou capacidade de ser “excitante de si mesmo” é substituída, nesses casos, pela obediência à significação dada pelo outro. É assim que se perpetuam as desiguais formas de participação na vida social e apropriação da cultura. A formação da juventude tem ocorrido, para a maioria das pessoas, desta forma.

A título de expor o pensamento de Vigotski (2000, p. 125) sobre o “domínio da autoconduta” e a sua contraposição em relação à obediência, quero finalizar este tópico com a seguinte citação:

[...] a obediência e as boas intenções se relegam a segundo plano, destacando em primeiro lugar *o problema do autodomínio, problema que tem, com efeito, muito maior importância* já que se refere a uma intenção que dirige o comportamento infantil. O afastamento a um segundo plano do problema da intenção em relação ao problema do autodomínio se manifesta na questão da obediência da criança pequena. *A criança deve*

aprender a obedecer pelo caminho do autodomínio. O autodomínio não se baseia nem na obediência nem na intenção senão, pelo contrário, na obediência e na intenção surgem a base do autodomínio. As mudanças análogas que nós conhecemos pela pedagogia da vontade são imprescindíveis para o problema fundamental da psicologia da vontade.
(Tradução nossa, grifo nosso)

O problema que enfrentamos com a atual formação se refere a que o autodomínio está sendo formado às avessas, está direcionado aos ditames ideológicos postos no processo educativo e de formação da juventude. O autodomínio se forma como obediência aos interesses alheios e escusos da sociedade capitalista.

A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO

Pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua.

Karl Marx

Quero, neste momento, colocar o pensamento no centro do processo formativo, embora dependendo por que viés olharmos a problemática, a personalidade ou a consciência pode ocupar este lugar. O pensamento é atividade intelectual diretamente ligada à atividade objetivada nas relações concretas dos homens em sociedade. Está direcionado à multiplicidade ou multideterminações das condições de produção da vida. Tem sempre uma tarefa na resolução de problemas (RUBINSTEIN, 1965). Leontiev (1978, p. 21) expõe essa mesma ideia da seguinte forma:

Em outras palavras, o pensamento e a consciência são determinados pela existência real, pela vida dos homens, e somente existem como consciência deles mesmos, como um produto do desenvolvimento do mensiconado sistema de relações objetivas. (tradução nossa)

O pensamento relaciona o sujeito com o mundo. É mediador das relações e, portanto, os objetivos, as resoluções de tarefas, o uso de instrumentos e da linguagem, mas também, os sentimentos afetos e emoções passarão pelo seu crivo. Não há problema externo ou interno que não passe pelo pensamento. Pensar é condição *si ne qua non* para a vida humana.

Projetar o desenvolvimento de adolescentes e jovens sem colocar a formação do pensamento no centro é um ato de violência contra a humanização desses sujeitos.

Uma questão crucial nessa problemática é que aprendemos a pensar durante as atividades sociais. Aqui nos deparamos com o fato de que o nosso pensamento é discursivo. A lógica de organização da atividade apropriada por meio dos significados sociais se transforma em lógica do pensamento.

O pensamento depende da linguagem, do uso das palavras e dos conceitos para o seu desenvolvimento. Assim se apresenta, também, um dos grandes problemas do ensino e da formação atual. Os adolescentes e jovens, mas também muitos adultos, não conhecem os significados das palavras que usam. Têm apenas noções mais ou menos generalizadas no cotidiano. Qualquer tentativa de explicar o significado de palavras e conceitos interrompe o seu pensamento ou na melhor das hipóteses produz uma redundância do tipo “a lógica é quando você tem um pensamento lógico”.

Ora, se o nosso pensamento é discursivo e demanda conhecer e poder usar palavras, signos e significados, poder simbolizar, imaginar etc. com o uso de significados sociais, o que ocorre no pensamento de pessoas que só tem a sonoridade das palavras com um conteúdo confuso e indefinido? Quais problemas poderá o pensamento resolver com essas palavras? Que realidade essas palavras permitem os olhos enxergarem e o cérebro ver?

O desenvolvimento do pensamento ocorre por meio daquilo que lhe dá origem. As contradições postas pela realidade social e a necessidade de sua superação para a manutenção da existência, para a continuidade da vida. É com base na contradição que o pensamento ganha terreno. É o domínio, portanto, das formas de superação das contradições que determina a formação e desenvolvimento do ser social.

[...] A contradição interna do processo do pensamento, que está na base de seu automovimento, de autodesenvolvimento, consiste em que cada passo do pensamento esclarece, por uma parte, algo (certas conexões, relações novas) e, por outra, o conhecimento em questão permite ver os contornos de aspectos pouco conhecidos do objeto, propor nesse plano novos questionamentos. (PODDIÁKOV, 1987 p. 170).

O que poderíamos dizer sobre isso se no processo educativo os pensamentos são apresentados na sua síntese finalizada, ou se durante o processo de ensino não se reproduz junto com os alunos todo o processo de análise, abstração e síntese dos conteúdos de ensino? Das contradições que subsistem na sua gênese dos fenômenos que queremos compreender com os significados? A constatação de que a maioria dos alunos não consegue ou tem muita dificuldade para articular o pensamento quando tratamos dos conteúdos científicos denuncia não somente o seu desenvolvimento acadêmico, o desenvolvimento do seu pensamento, mas principalmente, todo o sistema educativo e escolarizado pelo qual somos responsáveis.

No caso da maioria dos alunos as possibilidades de articulação do pensamento para o conhecimento da realidade não vai muito além do conhecimento produzido e dado no processo de apropriação, como um objeto a-histórico. Como um objeto dado pelo professor, que é a autoridade no assunto. O pensamento dado assim não gera as contradições das quais Podiakov aponta acima. Na maior parte das vezes o pensamento proferido pelos alunos é ecolálico, vazio de posicionamento pessoal, não demonstra atividade intelectual de resolução das contradições postas pela realidade e de compreensão dos problemas mais complexos da concretude da vida.

Aqui encontramos, também, um aspecto metodológico importante. Qual é a relação que o pesquisador, que o professor, estabelecem com os conceitos teóricos que organizam a sua pesquisa, a sua atividade de ensino? É o de compreensão ou o de crença no autor? Como explicar a realidade com conceitos que eu não consigo explicar com clareza aos meus alunos?

Falo assim porque é outra questão que tenho percebido em pesquisas das quais tomo parte ou como coordenador ou como membro de bancas de avaliação, ou mesmo quando utilizo dissertações ou teses para estudo próprio. Em muitos casos o que se percebe na prática de professores é também dificuldade de explicar com clareza o conteúdo dos conceitos e, no caso dos trabalhos acadêmicos, uma extensa revisão bibliográfica dos conceitos que não aparecem na análise dos dados e fatos da pesquisa. Parece para mim que corremos o risco de na hora de confrontar o conceito com a realidade não sabermos o que fazer com o conceito e, portanto, muito pouco com a realidade.

O QUE ENSINAR, ENTÃO?

E o que ensinar se relaciona com a formação do pesquisador como requisito fundamental para a pesquisa por meio da THC. Segundo ILYENKOV (2007), nossas escolas devem ensinar como pensar. Eu quero acrescentar que precisamos, ainda, educar a relação que se estabelece com as coisas, com a vida e com as outras pessoas. A relação que o sujeito estabelece com a sua atividade explicita a forma da sua consciência, suas intenções, interesses e o seu lugar no mundo. Explicita que tipo de desenvolvimento está ocorrendo.

Mas, também, educar a sua relação com as formas não cotidianas do pensamento, a arte, a ciência, a política, entre outras, no sentido que se constituem instrumentos necessários ao domínio da vida social. A capacidade de pensar o movimento complexo da realidade, necessário para a relação transformadora com a vida social, com a vida humana, supera em importância os conteúdos cognitivos, técnicos e instrucionais do ensino.

Os pensamentos teórico/filosófico e teórico/científico precisam ser o ponto de partida e o horizonte orientador do planejamento do ensino e da formação e, da mesma forma do projeto de pesquisa que não pode ter outro escopo que não o da transformação da sociedade.

A atual formação, amputada desse princípio, leva à formação de uma consciência fragmentada, que precisa recorrer ao individualismo para encontrar um sentido para a sua existência. O que nos leva a pensar, então, em que tipo de pessoas queremos formar e desenvolver, inclusive com as nossas pesquisas.

Porque aqui aparece outro condicionante metodológico da pesquisa, que para mim é um dos mais importantes. Para conhecer um dado fenômeno é preciso colocá-lo em movimento, acompanhar as transformações de sua existência, produzir o próprio fenômeno que se quer conhecer. Dado que os fenômenos humanos referentes ao desenvolvimento psicológico são históricos e sociais, fica evidente que podemos produzi-los, compreendê-los. A realidade social e histórica do desenvolvimento ontogênico pode ser conhecida, também, no exato momento de sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, tomamos como centralidade na formação dos indivíduos o desenvolvimento do pensamento sobre a realidade, são indivíduos que tomam a realidade na qual existem como objeto de investigação para sua vida, que queremos. Isso nos coloca também diante de uma questão importante em relação à pesquisa na THC. Qual é a relação viva, como sujeito social e indivíduo humano que o pesquisador estabelece com o método?

Para entender melhor essa questão, podemos fazer alguns questionamentos: O método é somente um instrumento para a organização do meu pensamento durante a pesquisa? Qual é a relação que estabeleço entre o método e minha própria vida? Como o método me constitui enquanto sujeito na realidade em que vivo?

Quero propor que para quem vive a THC o método não pode ser um instrumento à parte da sua própria existência como sujeito social. Como é possível pesquisar histórica e dialeticamente a realidade se eu não penso assim as minhas relações com a sociedade e com as pessoas mais próximas?

Os sujeitos não são apenas objetos de pesquisa. Quer queiramos ou não, ao realizar uma pesquisa nós entramos na vida das pessoas, o que nós coloca frente a uma questão ética dos interesses da pesquisa.

Se eu quero indivíduos: que superem o individualismo para existir em comunidade; que se compreendem em unidade com a humanidade, e são capazes de pensar para além das contradições e da diversidade a sua identidade humana com os outros; que reconheçam a natureza e a preservação da vida como um bem comum; que são capazes de pensar independentemente, de confrontar ideias, de suspeitar das suas crenças e superá-las por meio do conhecimento; que possam problematizar sobre as contradições da existência e compreendê-las em seu movimento. Indivíduos que queiram cuidar da vida social. Então a minha pesquisa deve necessariamente organizar-se em seu movimento, contraditoriamente em relação às condições sociais postas na atualidade.

Os interesses, objetivos, o uso dos meios, procedimentos e organização da atividade de pesquisa não podem coincidir com a mesma lógica posta pela sociedade atual. Porque o tipo de sociedade que queremos

construir com a formação dos indivíduos é contrária à formação como esta tem sido produzida, como um ato de violência contra o possível desenvolvimento dos jovens.

Como forma de orientação psicológica, a formação e o desenvolvimento precisam objetivar que os indivíduos atuem de determinada forma que possam assumir o domínio da prática social de produção da vida dos homens. Nesse sentido, a conscientização da função humanizadora da prática social deveria ser o escopo de formação da consciência dos indivíduos como sujeitos da ação produtiva e transformadora da vida social.

A sociedade, que existe na relação dos indivíduos entre si e com a natureza não pode, por isso mesmo, ser pensada separadamente da formação dos próprios indivíduos e suas relações. Reflete essa formação da mesma forma que os indivíduos representam a sociedade na qual se desenvolvem. Sociedade e indivíduos não são duas coisas.

A sociedade que produzimos será sempre reflexo dos indivíduos que formamos e vice-versa. Se eu penso uma sociedade: que se configure como comunidade entre os homens; que superou toda forma de preconceito e se organiza para a produção da vida de todos os homens; que se vale da natureza, mas a preserva contra a exploração desnecessária à manutenção da vida; que está voltada para produzir homens livres, que por meio do conhecimento e da capacidade de pensar superam o misticismo e criam novas formas de organização da vida social no sentido da humanização para todos; que possam por em movimento os cuidados com a vida social e humana. Teremos, então, campos de análise e orientação da pesquisa sobre o desenvolvimento que nos levam a conceitos fundamentais da THC para as pesquisas nessa área.

O processo de *significação*, que constitui o conjunto dos meios de organização do sistema psicológico e da linguagem como processos de orientação, execução e controle da atividade vital; a *relação interpsicológica*, que evidencia os meios de mediação durante os processos de ensino e aprendizagem; a organização da *atividade* que orienta a participação dos sujeitos, o seu lugar no mundo e a formação de sua personalidade durante a sua vida social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ILYENKOV E. V. Our schools must teach how to think. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 9-49, July-August 2007.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

PODIÁKOV N. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. La Habana: Universitaria, 1965. (Volume 4)

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

PROYECTOS FUTUROS EN JÓVENES CUBANOS: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

Laura Domínguez García

I LA “SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO” EN LA EDAD JUVENIL

La juventud junto a la adolescencia han sido definidas tradicionalmente como edades de tránsito entre la niñez y la adultez. En la actualidad existe consenso en considerarlas momentos claves en el proceso de socialización del individuo, pues en el transcurso de estos períodos el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, en la actividad profesional-laboral, en sus relaciones con la familia, la pareja y los amigos.

Aunque casi la totalidad de los autores, independientemente de la concepción teórica que sobre el desarrollo asumen en la Psicología, consideran que el criterio principal para la delimitación de estas etapas no responde a la edad cronológica, la mayoría de los estudiosos proponen determinados límites para las mismas.

En Cuba la juventud se enmarca en la etapa entre los 16 y 30 años, ya que se tiene en cuenta que es a partir de los 16 años de edad cuando el individuo posee todos los derechos legales al voto, se le otorga el carné de identidad y se le considera una persona responsable de sus actos.

La juventud se caracteriza por ser una *etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y, en especial, en la adolescencia*; consolidación que se produce en consonancia con la tarea

principal que debe enfrentar el joven: *autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida dentro de sus sistemas de actividades y comunicación.*

Para la caracterización de la juventud como etapa del desarrollo psicológico partimos de los principios del Enfoque Histórico Cultural, derivados de la obra de Vygotski (1935; 1987; 2001; 2003) y sus continuadores (Bozhovich, 1976; Davidov, 1981, 1987, 1988; Elkonin, 1987; Galperin, 1982, 1987; Venguer, 1976; Zaporozhets, 1987), relativos al determinismo histórico social del desarrollo psicológico, la interiorización, la mediatización, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y la unidad de la educación y el desarrollo; este último, entendido desde la perspectiva de la existencia de una relación dialéctica entre ambos procesos, donde la educación desempeña el papel rector.

En la juventud culmina, en lo esencial, el proceso de formación de la personalidad. El surgimiento de una estructura jerárquica suficientemente estable de motivos, su fundamentación a través de la elaboración consciente del sujeto gracias al desarrollo intelectual alcanzado, así como la consolidación de formaciones psicológicas, tales como la autovaloración y los ideales, permiten la regulación efectiva del comportamiento, en las diferentes esferas de significación para la personalidad.

Todo este sistema de necesidades, motivos y aspiraciones, se integra a la concepción del mundo, neoformación típica del período juvenil, la cual representa el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad. El surgimiento de esta formación es resultado, por una parte, de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia, las cuales dan paso a una fuerte necesidad de autodeterminación, y, por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico, todo lo cual permite al joven estructurar su proyecto de vida, a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución.

La nueva posición “objetiva” que ocupa el joven dentro de la realidad social condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la misma. Es de suponer que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear un sentido de la vida, como conjunto de objetivos mediatos que el joven se traza, los cuales se vinculan a las diferentes esferas de

significación para la personalidad y requieren la elaboración de estrategias encaminadas a emprender acciones en el presente que contribuyan al logro de metas futuras.

La elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional y permite establecer distinciones entre los variados sectores pertenecientes a la juventud, como son los estudiantes de nivel universitario, preuniversitario y técnico medio, trabajadores estatales o por cuenta propia, campesinos, etc. Entre estos sectores existen diferencias de carácter sociológico y económico que se reflejan de múltiples formas en la subjetividad de los jóvenes, por lo que en la juventud, en comparación con etapas anteriores, se torna más difícil el establecimiento de regularidades y tendencias generales del desarrollo psicológico.

El joven debe decidir, en primer término, a qué actividad científico profesional o laboral va a dedicarse; y en consonancia con esta decisión, organizar su comportamiento. Por esta razón, se presentan diferencias entre los jóvenes que comienzan a trabajar y aquellos que continúan siendo estudiantes, o que estudian y trabajan a la vez, sin faltar los desvinculados de ambas actividades, cuestión que repercute en su sistema su comunicación desde las expectativas y exigencias de la familia, los compañeros y la sociedad en su conjunto.

A continuación presentaremos un breve recorrido por los principales componentes de la “situación social del desarrollo” propia de la juventud como edad psicológica (DOMÍNGUEZ, 2007). Entendemos por “situación social del desarrollo” aquella:

“combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período” (Vygotski, citado por Bozhovich, 1976, p. 99).

En este sentido, pasamos a analizar – en apretada síntesis – los *sistemas de actividades y de comunicación* propios de la juventud, así como el desarrollo de las *nuevas formaciones psicológicas* típicas de esta edad.

I.1 SISTEMA DE ACTIVIDADES Y SISTEMA DE COMUNICACIÓN EN LA JUVENTUD.

En la juventud la *actividad de estudio o actividad formal* adquiere un carácter científico-profesional, sobre todo en el caso de aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior. Ellos deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización.

Un aspecto distintivo del proceso de conocimiento en la juventud, tanto en su actividad de estudio como en otras esferas de interés, es que los jóvenes se distinguen no sólo por su capacidad e interés en resolver problemas, sino sobre todo por su tendencia a plantearse nuevos problemas, lo que significa que su actividad cognoscitiva es más creativa.

En relación con la *actividad informal o no institucionalizada*, según Kon (1990), la lectura, el cine y la televisión se encuentran entre las actividades preferidas en este grupo evolutivo y, en ocasiones, su gran dispersión de intereses les ocasiona dificultades en la organización y distribución de su tiempo. Otra característica en esta esfera, propia de la juventud, es que su vida cultural y recreativa se encuentra orientada, en mayor medida, hacia espacios externos al centro de estudios o laboral.

En diferentes momentos de esta etapa, los jóvenes se van integrando al desempeño de una determinada actividad laboral y el éxito en la misma dependerá, en importante grado, de su preparación profesional y motivación por las tareas a realizar.

Adentrándonos en el análisis del *sistema de comunicación* propio de la “situación social del desarrollo” en la juventud, abordaremos, primeramente, las relaciones de *comunicación con los adultos*, especialmente con padres y maestros y, posteriormente, las relaciones que establecen los jóvenes con sus *iguales*.

En la juventud las relaciones con los *adultos* se basan en la valoración crítica de sus cualidades psicológicas y morales, pero esta valoración posee un mayor nivel de argumentación que en la adolescencia y es mucho más flexible.

En relación con los *maestros*, su aceptación por parte del joven depende de sus cualidades personales y de su estilo de comunicación, pri-

vilegiándose aquel basado en el diálogo y el respeto mutuo y, también, de su competencia profesional.

En cuanto a la familia, el joven logra una mayor independencia emocional de sus *padres* en comparación con el adolescente. Los padres constituyen modelos de conducta pero de manera más mediatizada que en etapas anteriores. Las dificultades que surgen en la comunicación del joven con sus padres están condicionadas por la complejidad de su mundo interno y porque los padres no siempre tienen una imagen real del joven, aún cuando en ocasiones piensan poseerla.

Gracias a la madurez alcanzada por el joven la comunicación con los adultos se basa en el respeto mutuo. La aceptación de estos pasa por una actitud crítica pero a la vez reflexiva, lo que favorece el intercambio comunicativo sobre nuevas bases.

Después de analizar las regularidades que presenta la relación con los adultos pasaremos a profundizar en la segunda dirección que adopta el sistema de comunicación, la cual también en esta edad resulta de gran importancia para el desarrollo psicológico. Se trata en este caso de la comunicación con los *coetáneos o iguales*, proceso que se establece en las relaciones grupales, en las relaciones de amistad y en las relaciones de pareja.

El desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la juventud y la necesidad de independencia mejor estructurada y fundamentada que en la adolescencia, permiten al joven mostrarse como un ser relativamente independiente de las opiniones de su *grupo de iguales*, siendo capaz de enfrentarse abiertamente a determinados criterios de estos, si considera inadecuadas ciertas posiciones, normas o exigencias grupales.

No obstante, de manera semejante a lo que sucede en la etapa de la adolescencia, el joven participa en grupos formales y espontáneos que le permiten establecer relaciones de comunicación con sus iguales. Estos grupos, se convierten en importantes espacios de reflexión, de expresión y conformación de sus puntos de vista y, además, contribuyen a la organización y empleo saludable de su tiempo libre.

En la juventud se produce una búsqueda intensa de la *amistad*, la cual es concebida como una relación afectiva, altamente individualizada, estable y profunda. Al igual que en la adolescencia, las relaciones de

amistad entre los jóvenes poseen carácter polifuncional y se rigen por importantes valores morales, como son la honestidad y la lealtad. Pero en la juventud, a diferencia de lo que resulta típico en la adolescencia, la amistad presenta un carácter más selectivo, diferenciándose los compañeros de los amigos, por lo que tiende a disminuir el número de estos últimos.

En cuanto a las relaciones de *pareja*, la búsqueda de una mayor estabilidad constituye una tendencia en esta etapa, aunque el logro de ella y la forma en que cada miembro de la pareja enfoque y proyecte la relación, dependerá, en gran medida, de la educación recibida principalmente en la familia respecto a esta esfera. También aparece el proyecto de creación de la familia propia, la preparación para el matrimonio y para la llegada del primer hijo, como regularidades de la edad.

I.2 DESARROLLO DE LAS NUEVAS FORMACIONES PSICOLÓGICAS PROPIAS DE LA JUVENTUD.

En la juventud los *intereses cognoscitivos* se encuentran un tanto supeditados a los *intereses profesionales*, aunque son variados y responden también a los intereses culturales del joven. Los jóvenes se orientan, en mayor grado, hacia el contenido de las asignaturas que hacia sus aspectos externos y prefieren aquellas que promueven su reflexión y los conducen a realizar generalizaciones, a partir de las cuales, pueden dar explicación a determinados hechos concretos. No obstante, esta variedad de intereses puede combinarse con la incapacidad para organizar su tiempo y su propia actividad cognoscitiva, la cual en ocasiones tiende a ser dispersa.

En este período se consolidan los intereses profesionales y pueden convertirse en intenciones. Las intenciones profesionales surgen, como formación motivacional compleja y expresión de una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera (GONZÁLEZ, 1983), en el momento en que el sujeto es capaz de elaborar los contenidos de esta motivación en las perspectivas de su vida presente y futura y con un elevado compromiso de la autovaloración.

Pasando a realizar algunas consideraciones acerca del desarrollo del intelectual, podemos señalar que se consolida el *pensamiento conceptual teórico* propio de la adolescencia. Además, coincidimos con Bozhovich

(1976), quien expresara que en la juventud este proceso cognoscitivo por excelencia, adquiere un *carácter emocional personal*. El joven se interesa por la solución de problemas cognoscitivos generales, y por todo lo relacionado con los valores morales e ideológicos, dada su necesidad de autodeterminación y su aspiración a elaborar una concepción del mundo propia.

En la juventud, la *identidad personal*, también denominada autovaloración (autoconocimiento y autoevaluación del sujeto de sus cualidades físicas, psicológicas y morales) debe alcanzar un importante grado de estructuración y estabilidad y conducir al joven a proponerse tareas de su autoeducación, ya que el principal propósito que debe acometer es el de determinar su futuro lugar en la sociedad. Así, la elección de la futura profesión o actividad laboral y su desempeño, se apoyan en la valoración que hace el sujeto de sus capacidades, cualidades e intereses, y forma parte esencial de la elaboración de un *proyecto de vida*, que le permita encaminar su conducta presente en pos de objetivos situados, temporalmente, a largo plazo.

La *identidad personal* del joven resulta más flexible y estructurada que la del adolescente, lo que indica que esta formación ha ganado en estabilidad y objetividad, confiando mayor importancia a aquellas cualidades vinculadas con el dominio de sí mismo y su proyección futura. La función reguladora de la identidad personal se transforma en función autoeducativa, orientando el comportamiento del joven hacia su autoperfeccionamiento. Esta función autoeducativa permite al sujeto mantener una relativa coherencia y estabilidad entre sus contenidos autovalorativos y la conducta externa y, además, le brinda la posibilidad de proponerse las estrategias correspondientes orientadas al logro de este propósito.

En cuanto al *desarrollo moral*, en la juventud se observa que los conceptos morales se hacen más conscientes y estructurados y el joven logra formularlos correctamente a través del lenguaje. En esta etapa la moral opera desde lo interno. El sujeto asume la responsabilidad personal de sus acciones basándose en principios morales generales y, a la vez, logra una mayor flexibilidad y argumentación de sus valoraciones morales. Así, la tendencia a la autoafirmación del adolescente, se sustituye, en opinión de Kon (1990), por un auto-análisis más realista y crítico y por la autoeducación de la personalidad.

Los *ideales*, al igual que la identidad personal, se convierten en patrón de evaluación del comportamiento del joven, propio y ajeno. En la juventud se produce una búsqueda consciente del ideal, el cual se asume teniendo como base una valoración moral y crítica de sus características. De esta forma, encontramos como ideales típicos de este período los llamados ideales generalizados (GONZÁLEZ, 1983), ya que generalmente el joven no elige un modelo concreto o representado por una persona particular, sino que el contenido del ideal coincide con su proyección futura. Incluso, cuando prevalece un ideal cuya estructura está asociada a un modelo concreto, el mismo se asume críticamente y con un alto nivel de elaboración, ya que se abstraen y fundamentan aquellas cualidades del modelo que responden al sistema de necesidades, motivos y exigencias morales, asumidas por el joven. Este tipo de ideal fue denominado por Grichanova (citada por GONZÁLEZ, 1983) como “ideal concretizado”.

Por otra parte, el *proyecto de vida* como sistema que integra los *proyectos futuros*, se sustenta en la elaboración por parte del joven de objetivos mediatos, aspiraciones y expectativas vinculadas a las principales esferas de realización, entre las que pueden encontrarse la familia, la profesión, su autorrealización, etc. Estos proyectos tienen como importante sostén el conjunto de *valores* que se estructuran como contenidos de su *concepción del mundo* y que también forman parte de su *identidad personal*.

Resulta imposible que el joven elabore un *proyecto de vida* sólido y realizable que comprometa todas las potencialidades reguladoras de su personalidad si no se apoya en lo que es y en lo que quiere ser, en la contradicción entre su yo real y su yo ideal, todo lo cual se encuentra matizado por su *concepción del mundo* y sus *valores*.

En este proceso de construcción del *proyecto de vida* intervienen, desde el punto de vista de su contenido y también dinámico, no solo la *identidad personal* del joven, sino también su *concepción del mundo* y, por tanto, sus *valores*.

La regulación moral en la juventud resulta más estable, en comparación con la alcanzada etapa de la adolescencia, y esto se debe, en buena medida, al surgimiento de la *concepción del mundo*, considerada por los autores marxistas como neoformación que distingue a esta edad.

La concepción del mundo es la representación generalizada y sistematizada de la realidad en su conjunto, de las leyes que rigen su devenir y de las exigencias que plantea el medio social a la actuación del joven; es también la representación del lugar que ocupa el hombre en este contexto, y por ende, la propia personalidad.

La *concepción del mundo* – formación motivacional de elevada complejidad – surge en la juventud y es la adquisición más importante del desarrollo psicológico en esta etapa aunque se sigue desarrollando en edades posteriores.

En este sentido la *concepción del mundo* no es meramente una representación intelectual sobre la realidad (*componente cognitivo*), sino que de ella se deriva una determinada actitud ante la misma, muy influida por los *valores* de la persona (*componente axiológico*).

Los *valores* constituyen formaciones psicológicas cuyos contenidos se corresponden con significados socialmente valiosos (responsabilidad, honestidad, solidaridad, altruismo, dignidad, justicia, etc.) que permiten al joven la valoración moral de lo que acontece en su entorno social, de su propia persona y de las otras personas con las que establece relaciones dentro de los sistemas de actividad y comunicación en los que participa.

Los *valores* forman parte de la subjetividad humana y en ellos se manifiesta la unidad de lo cognitivo y afectivo, ya que poseen un componente cognitivo que es el conocimiento que tiene el sujeto del contenido del valor, o dicho de otra forma, la conciencia de qué significa ser honesto, responsable, digno, justo, etc.; y por otra parte, requieren del compromiso emocional del sujeto con dicho contenido. Esta unidad de lo cognitivo y lo afectivo es la que posibilita que el valor se convierta en un regulador efectivo del comportamiento. Si el contenido del valor no es construido de manera activa por la persona, si no adquiere para ella además de un significado un sentido personal, no puede convertirse en un elemento que movilice y oriente su conducta.

La aparición de los *valores* y de la *concepción del mundo* que los integra y sistematiza, unida al surgimiento de una *identidad personal* definida y del *proyecto de vida*, no es un producto automático del desarrollo ni se produce de manera espontánea en la juventud, sino que es ante todo un

resultado mediato de las condiciones de educación en las que ha transcurrido nuestra vida y de la construcción subjetiva que hemos hecho a través de nuestra historia personal.

La *concepción del mundo* sirve de sostén a la elaboración del *sentido de la vida*, en tanto sentido de la propia existencia y camino o estrategia a seguir para encontrar el lugar al que se aspira dentro del cuadro del mundo. El problema del *sentido de la vida*, aunque constituye una reflexión sobre sí mismo, sólo se realiza y expresa en la propia actividad de la persona y en su sistema de interrelaciones con quienes le rodean, no estableciéndose de manera invariable, por cuanto se va reestructurando y construyendo durante toda la vida. El surgimiento de la *concepción del mundo* y la elaboración del *sentido de la vida* como elemento distintivo de la regulación del comportamiento contribuyen al proceso de *autodeterminación del comportamiento*.

La *identidad personal*, los *valores* como componentes de la *concepción del mundo* y el *proyecto de vida* son formaciones psicológicas cuyo desarrollo tiene su cimiento desde edades tempranas y se extiende a lo largo de la vida. Estas formaciones adquieren en la juventud un alto grado de estructuración y un elevado poder regulador, cuestión que se ve favorecida por las exigencias que impone al comportamiento del joven su entorno social, y todo ello, unido a su necesidad de autodeterminación en los diferentes esferas que adquieren para él sentido personal.

Es en etapa de la juventud donde la “situación social del desarrollo” que le es típica propicia que la elección profesional se realice basada en la *motivación profesional* del sujeto y que dicha elección se produzca como acto de autodeterminación, ya que el joven está en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades, partiendo de sus aspiraciones, y en correspondencia con esta evaluación, tomar una decisión más fundamentada.

En la juventud un criterio esencial en la selección profesional es la motivación hacia el contenido de la profesión, aunque esta elección puede efectuarse también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como son la búsqueda de prestigio social, de aprobación familiar, de bienestar económico, la necesidad de ser útil a la sociedad, etc.

En nuestra tesis de doctorado (DOMÍNGUEZ, 1992), relativa a la caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en estudiantes cubanos, pertenecientes a la Enseñanza Media Superior y a la Educación Superior, partimos de considerar la motivación profesional como una formación de la personalidad, que integra un conjunto de componentes psicológicos. El diagnóstico de estos componentes permite, en nuestra opinión, la determinación de los niveles de desarrollo de esta formación.

Estos componentes están referidos al conocimiento que posee el sujeto acerca del contenido de su futura profesión, al vínculo afectivo que siente hacia ella, y además, a los aspectos de la autovaloración y de la proyección futura de la personalidad, vinculados a la regulación motivacional en esta esfera.

La caracterización de los componentes cognitivo, afectivo, autovalorativo y de proyección futura, a partir de un conjunto de indicadores elaborados para su diagnóstico, y desde el punto de vista metodológico, mediante la utilización de técnicas de expresión abierta (composiciones, cuestionarios, entrevistas, etc.), nos permitió establecer diferentes niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes que cursan diferentes carreras en nuestro país (DOMÍNGUEZ, 2003).

Los niveles encontrados dependen de las diversas formas en que se manifiestan e integran los componentes anteriormente definidos y poseen, a mi juicio, un valor para la práctica educativa, especialmente para la aplicación del principio de individualización de la enseñanza. El nivel más representativo constatado por nosotros en los estudiantes universitarios presenta como características un desarrollo parcial del componente cognitivo, un desarrollo del componente afectivo en términos positivos y la ausencia de desarrollo de los componentes más complejos; es decir, del autovalorativo y el de proyección futura (DOMÍNGUEZ, 2003).

Los principales logros del desarrollo psicológico en esta etapa constituyen una manifestación de la principal dirección que sigue todo el desarrollo de la subjetividad humana saludable: la hermosa y a la vez difícil tarea de crecer.

Este crecimiento, entendido como posibilidad de alcanzar una personalidad madura requiere de la conquista de la autodeterminación, como capacidad del sujeto de actuar con relativa independencia de las influencias externas, de orientar su comportamiento en las principales esferas de significación para la personalidad y de conducirse de forma consciente, intencional y estable, en consonancia con los auténticos valores de su entorno social.

Es importante destacar que las regularidades aquí analizadas, basándonos en la categoría en cuestión, se presentan como tendencias del desarrollo psicológico y permiten establecer los límites de estas edades, sin desconocer que las mismas se expresan en el sujeto individual de manera particular e irreplicable, en tanto dependen de las condiciones de educación en las que transcurre su vida, de las principales adquisiciones psicológicas logradas en las etapas anteriores y, muy especialmente, de la forma en que él se apropia de las influencia externas y construye activamente su propia subjetividad.

El análisis de estas regularidades debe aún profundizarse desde una visión dialéctica de la relación existente entre los diferentes factores determinantes del desarrollo psicológico, que nos permita una comprensión más amplia y profunda del carácter histórico y social de los diferentes períodos del ciclo vital de desarrollo humano, desde una perspectiva psicológica. Esta tarea constituye una premisa esencial para lograr hacer realidad en la práctica pedagógica y en el proceso de educación de la personalidad de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, la tesis básica del Enfoque Histórico Cultural, relativa a que la enseñanza precede el desarrollo y lo dirige, teniendo en cuenta sus regularidades.

La situación “social del desarrollo” en esta etapa conduce al proceso de autodeterminación de la personalidad, en consonancia con las tareas y exigencias que el joven debe cumplimentar. La posibilidad de alcanzar este nivel de regulación dependerá de las condiciones de vida y educación en las que haya transcurrido el desarrollo de la personalidad, y de si dichas condiciones han preparado al sujeto para actuar en base a propósitos conscientemente adoptados, que mediatizan las contingencias situacionales que puedan surgir (DOMÍNGUEZ, 2014a; 2014b).

II PROYECTOS FUTUROS EN JÓVENES CUBANOS.

Desde 1998 hasta la fecha, en trabajos investigativos de diploma y maestría, realizados bajo mi tutoría en torno al desarrollo de los *proyectos futuros* en jóvenes cubanos, se han obtenido interesantes resultados sobre el tema (Del Toro, 1998; Sánchez, 1999; A. S. Llanes, 1999; E. Hernández, 2000; López, 2000; Boza y Quiñones, 2001; Rodríguez y Alfonso, 2002; Garbizo, 2004; Águila, 2005; Y. Hernández, 2006; D. Martínez, 2007; Estévez, 2008; T. Martínez, 2009; Mendoza, 2009; Balseiro 2011; Y. Llanes, 2011 y 2015; Márquez, 2011; Tamayo, 2011; Contreras, 2013; Cancio-Bello, 2014; Reyes, 2014; Pantoja, 2014; Brito, Fleitas, 2016, Zanetti, 2016)

Por *proyección futura entendemos*

“la estructuración e integración de un *conjunto de motivos*, elaborados en una *perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo*, que poseen una elevada *significación emocional o sentido personal* para el sujeto y de las *estrategias* correspondientes para el logro de los objetivos propuestos.” (DOMÍNGUEZ, IBARRA, 2003, p. 446).

Para la caracterización de los proyectos futuros de los jóvenes investigados hemos utilizado técnicas abiertas y semi abiertas (Cuestionarios, entrevistas, 10 deseos, Completamiento de frases) y hemos partido de cuatro dimensiones de análisis que fueron siendo construidas en el propio proceso investigativo, cada una de las cuales es evaluada por distintos *indicadores*. Dichas dimensiones son:

- *Contenido del proyecto*: Esfera de los sistemas de actividad o de comunicación al que se orienta. También puede estar referido a la propia persona.

- *Estrategias*: Vías o acciones a partir de las cuales el sujeto piensa alcanzar los proyectos a los que aspira. Pueden presentarse como *estructuradas, parcialmente estructuradas o no estructuradas*.

- *Temporalidad*: Momento en el tiempo en que se ubica la consecución del proyecto; es decir, si a *corto plazo* (hasta un año), *mediano plazo* (más de un año y hasta cinco años), *largo plazo* (más de cinco años) o *plazo indefinido*.

- *Obstáculos*: Previsión de contingencias que puedan afectar la consecución de los proyectos; ya sean de carácter *interno* (dependen de la intencionalidad del sujeto), *externo* (son independientes de la voluntad del sujeto) o *mixtos* (cuando se mencionan a la vez obstáculos internos y externos).

Los principales resultados derivados de estas investigaciones, en síntesis, no han permitido arribar a las siguientes conclusiones:

1. Los principales *contenidos* de proyectos futuros de los jóvenes investigados, en sentido general, se asocian a las esferas del *estudio*, *la profesión-trabajo*, *la familia*, *la realización de sí mismo*, *el empleo del libre* y la búsqueda de caminos que les permitan *satisfacer sus necesidades materiales*. Lo anterior indica que la posición interna del joven, como resultado de todo su desarrollo anterior y de las características de su “*situación social del desarrollo*”, condicionan el contenido de los proyectos futuros hacia las esferas esenciales de su vida.

2. Se encontró una *relación de igualdad-diversidad en los proyectos de los jóvenes*. La igualdad se expresa en la semejanza de las aspiraciones y objetivos de estos, en cuanto a *esferas más significativas hacia las que se orientan los proyectos*. La diversidad está referida a la manifestación concreta de los mismos, en cuanto al *nivel de estructuración de las estrategias para su consecución*, *su temporalidad* y *la previsión de los obstáculos*. En este sentido, en los jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo, los que consumen sustancias tóxicas y los que han cometido delitos (reclusos), es pobre el espectro de motivos orientados el futuro, así como su nivel de estructuración. Otra diferencia interesante es que, en los jóvenes evangélicos, su cosmovisión religiosa se integra al contenido de sus proyectos orientados a diferentes esferas.

3. Existen diferencias en cuanto al nivel de elaboración de las *estrategias* encaminadas a la consecución de los proyectos, ya que mientras unos las fundamentan y se proponen un conjunto de acciones encaminadas a potenciar el logro de sus objetivos, otros sólo mencionan algunas de forma aislada, sin una elaboración personal en torno a ellas. En sentido general, las estrategias tienden a presentarse como parcialmente estructuradas.

4. La *temporalidad* es diversa y abarca tanto el corto como el mediano y largo plazo, en dependencia del contenido del proyecto. En este sentido, se destaca una subordinación del proyecto de constitución de la familia propia al proyecto profesional. Así, mientras los proyectos profesionales y el estudio aparecen con elevada frecuencia y con una temporalidad a corto y mediano plazo, siendo fuente de realización personal para el sujeto, otros proyectos como los de formar una familia propia se ubican a mediano o largo plazo, ya que el logro de los primeros, en opinión de los jóvenes, sirve de sostén a los segundos. En las investigaciones más recientes se destaca el indicador del plazo no definido.

5. La previsión de *obstáculos* puede tener una orientación también diversa; *interna* cuando se hace depender de las propias características personales del joven; *externa* cuando los obstáculos se asocian a contingencias de carácter social, presentes en sus sistemas de actividad y comunicación o *mixta* cuando se brindan argumentos en ambos sentidos. No obstante, aunque tiende a primar la referencia a obstáculos externos, lo que puede estar indicando limitaciones en la capacidad de autodeterminación.

6. El nivel cultural y la vinculación social de los jóvenes parecen ser factores influyentes en las características que adopta la proyección temporal de su motivación orientada al futuro.

CONSIDERACIONES FINALES

1. La caracterización de las principales regularidades del desarrollo psicológico en etapa de la juventud puede llevarse a cabo atendiendo a los principios del Enfoque Histórico Cultural y, en particular, a la categoría “situación social del desarrollo”, que nos propone valorar la interacción presente en cada edad psicológica, entre las condiciones internas y externas del desarrollo, la cual da lugar al surgimiento de las nuevas formaciones psicológicas típicas del período en cuestión.

2. Los proyectos futuros en la juventud no constituyen un resultado lineal del desarrollo psicológico y de la personalidad, ya que su aparición y nivel de estructuración no depende de la maduración biológica ni de la influencia directa de lo social, sino de la apropiación activa que hace el joven de las influencias educativas que se promueven en su entorno

y del desarrollo subjetivo que ha alcanzado, en función de toda su historia de vida.

REFERENCIAS

- ÁGUILA, B. R. Y. *Proyectos profesionales y utilización del tiempo*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2005.
- BALSEIRO, A. Y. *Proyectos futuros en estudiantes de la Licenciatura en Informática de la filial universitaria "René Ramos Latour" durante el curso 2010-2011*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2011.
- BOZA, G. Y.; QUIÑONES, H. J. *Factores psicosociales que determinan la inserción del alcohólico joven en el proceso de rehabilitación*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2001.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- BRITO, P. D. *Proyectos futuros y situación social del desarrollo en jóvenes con cardiopatía congénita, intervenidos quirúrgicamente*. Tesis de diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2015.
- CANCIO-BELLO, A. C. *Identidad de género y proyectos futuros: su relación desde la perspectiva de género en mujeres jóvenes que ejercen la prostitución*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2014.
- CONTRERAS, O. Y. *Proyectos futuros y situación social del desarrollo de un grupo de jóvenes alcohólicos: un estudio realizado en el Programa de Alcohólicos Anónimos*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2013.
- DEL TORO, V. Y. *Caracterización psicológica de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de La Habana*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 1998.
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- _____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. (Antología).
- _____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- DOMÍNGUEZ, G. L. *El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la "situación social del desarrollo"*. Trabajo presentado en el II Coloquio Internacional: vida, pensamiento y obra de los principales representantes rusos, celebrado los

días 5 y 6 de mayo de 2014 en el Campus Santa Mônica de la Universidad Federal de Uberlândia. Minas Gerais, Brasil, 2014a.

_____. La formación de valores en jóvenes universitarios. *Revista Universidad de La Habana*, La Habana, Cuba, n. 278, p. 108-118, julio-diciembre 2014b.

_____. *Psicología del Desarrollo: problemas, principios y categorías*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2007.

_____. Motivación Profesional y Personalidad. En: *Pensando en la Personalidad*. Colectivo de autores. Tomo I. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2003.

_____. *Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en estudiantes*. 1992.

DOMÍNGUEZ, G. L.; IBARRA, M. L. Juventud y Proyecto de Vida. En: DOMÍNGUEZ, G. L. (Comp.) *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2003.

ELKONIN, D. B. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo en la infancia. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. (Antología).

ESTÉVEZ, Y. Y. *Caracterización de los Proyectos de Vida de un grupo de Jóvenes Reclusos*. Tesis de diploma. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana, Cuba, 2008.

FLEITAS, P. N. *Identidad de género y proyectos futuros: su relación desde la perspectiva de género en hombre jóvenes homosexuales*. Tesis de diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2016.

GALPERIN, P. Y. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. (Antología).

_____. *Introducción a la Psicología*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GARBIZO, F. N. *Caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en jóvenes estudiantes universitarios del Modelo de continuidad de estudios en la Educación Superior*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2004.

GONZÁLEZ, R. F. *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica, 1983.

HERNÁNDEZ, G. E. *Planifica tu tiempo, haz tus proyectos realidad*. Proyección futura de un grupo de jóvenes maestros. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2000.

HERNÁNDEZ, D. Y. *Proyectos futuros y empleo del tiempo en estudiantes universitarios*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2006.

- KON, I. S. *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- LLANES, T. A. S. *Aproximación al estudio de la motivación religiosa en jóvenes evangélicos*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 1999.
- LLANES, B. Y. *Proyecto de vida y esquizofrenia*. Un estudio exploratorio con pacientes jóvenes rehabilitados». Máster Universitario en Desarrollo Social. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Instituto Internacional Juan Pablo II. Departamento de Ciencias Humanas y Religiosas. Universidad Católica de San Antonio. España, 2015.
- _____, *Caracterización de la esfera motivacional de los adolescentes estudiantes de tercer año del Politécnico "Antonio Guitera Holmes"*. Un estudio con una perspectiva futura. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2011.
- LÓPEZ, G. O. *Juventud y drogadicción*. Diez jóvenes para un estudio de caso. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2000.
- MÁRQUEZ, A. Y. *Caracterización de la esfera motivacional en estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de La Habana*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2011.
- MARTÍNEZ, J. D. *Caracterización de la motivación en jóvenes*. Un estudio realizado en el Modelo Pedagógico de la Universalización. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2007.
- MARTÍNEZ, J. T. *Caracterización de la esfera motivacional de jóvenes que abandonan la carrera de Psicología en el Modelo Pedagógico de Universalización de la Enseñanza*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2009.
- MENDOZA, F. M. *Proyectos de Vida de un grupo de jóvenes desvinculados del estudio y/o trabajo en el Consejo Popular Colón, correspondiente al municipio Centro Habana*. Tesis de Diploma. Universidad de La Habana, Cuba, 2009.
- PANTOJA, M. A. *Proyectos futuros y "situación social del desarrollo" de un grupo de jóvenes trabajadores estatales y cuentapropistas*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2014.
- RODRÍGUEZ, M.; ALFONSO, Y. *Caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del Modelo de continuidad de estudios en la Educación Superior*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2002.
- REYES, V. S. *Proyectos profesionales y motivos de elección de las temáticas abordadas en las obras de un grupo de jóvenes realizadores de audiovisuales*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2014.
- SÁNCHEZ, F. I. *Caracterización de los adiestrados de nivel superior y la reserva científica de las Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad de La Habana*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. 1999.

TAMAYO, R. A. I. *Proyectos futuros en jóvenes estudiantes de la Escuela Militar Superior "Comandante Arides Estévez Sánchez"*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2011.

VENGUER, L. A. *Temas de Psicología Preescolar*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. En: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPOS, G. A.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Comp.) *Psicología del Desarrollo del Escolar. Selección de Lecturas*. La Habana, Cuba.: Editorial "Félix Varela", 2003. Tomo I.

_____. El Problema de la Edad. En: *Psicología del Desarrollo Selección de Lecturas*. Colectivo de autores. La Habana, Cuba: Editorial "Félix Varela", 2001.

_____. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. El Problema del Entorno. En: *Fundamentos de la Podología*. Cuarta Conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935. (Material digitalizado).

ZANETI, D., P. *Características de los proyectos futuros de un grupo de jóvenes universitarios del Curso Regular Diurno que estudian y trabajan*. Tesis de diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2016.

ZAPOROZHETS, A. V. El papel de lo biológico y lo social en la ontogénesis de la psiquis humana. En: *Psicología en el Socialismo*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales, 1987.

SOBRE OS AUTORES

GUILLERMO ARIAS BEATÓN doutorou-se pelo Instituto de Ciências Pedagógicas do Centro de Pesquisa do Ministério da Educação e da Academia de Ciências de Cuba em 1984. É professor catedrático da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana e Professor Adjunto do Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Tem ministrado cursos e conferências em diversas universidades e centros de pós-graduação (México, Chile, Brasil, Espanha, Noruega, Estados Unidos, Porto Rico e Colômbia) e foi professor visitante nas Universidades de Porto Rico, México, Espanha e Brasil.

IDANIA B. PEÑA GRASS é Doutora em Ciências Psicológicas pela Dragunova University/Kiev (1984 – 1989). Trabalha como psicóloga na Clínica Centro de Desenvolvimento da Personalidade - Rio Claro/São Paulo/Brasil desde fevereiro de 2004, atendendo pessoas de todas as idades e realizando atenção individual, em grupos, familiar e institucional. A Clínica fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotsky e atende áreas da saúde mental tais como avaliação neuropsicológica, diagnóstico, avaliação e orientação psicológica, psicoterapia, dentre outras.

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES é Doutora em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação da USP (2006). Trabalha na Universidade de São Paulo e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe/USP) e o Grupo de Estudo sobre a Psicologia Histórico-Cultural no LIEPPE (IP/USP). Lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas - GEPESPP (EACH USP/ CNPq) e o Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico – LEDEP (EACH USP/CNPq).

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1996), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2003) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2014). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Maringá e membro do corpo docente do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA é Graduada em Pedagogia pela Unesp (Bauru) (2005) e Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara) (2011). Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob supervisão de Dermeval Saviani (2015-2016). É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Docência, currículo e processos culturais. É membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES), do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, do Fórum Capixaba de Lutas Sociais, além de líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar (UFES).

HADASSA DA COSTA SANTIAGO BREMENKAMP é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. É especializada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Ufes. Membro do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES/UFES). Integrante do Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar. Tem interesse na área da Educação com ênfase na prática pedagógica.

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA graduou-se em Pedagogia (1996) e obteve os títulos de Mestre em Educação (2001) e Doutora em Educação (2005) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília. É docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (SP). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI e membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (Unesp/Marília).

ARMANDO MARINO FILHO possui graduação em Psicologia (2003) e Licenciatura e Bacharelado em Psicologia (2003) pela Universidade Paulista. Tem Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília SP. É Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pedagogia e Licenciaturas). É líder do Grupo de Pesquisa A Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem da UFMS Três Lagoas e membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural (Unesp /Marília).

LAURA DOMINGUEZ GARCIA é licenciada em Psicologia e Doutora em Ciências Psicológicas. É Professora Titular e Chefe do Departamento de Formação Básica na Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, Cuba. É membro dos conselhos e do centro de estudos sobre a juventude e membro da Sociedade de Psicólogos de Cuba, onde tem ocupado diversas responsabilidades. Trabalha há trinta anos como professora da Universidade de Havana com resultados destacados na docência, na investigação e no trabalho educativo.

ORGANIZADORAS:

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA tem graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). *É docente do Departamento de Didática e membro do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. É líder do Grupo de Pesquisa Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, Vice-coordenadora do Núcleo de Ensino (Unesp/Marília) e Coordenadora Institucional do Pibid/Unesp.*

LUCIANA APARECIDA ARAÚJO PENITENTE possui graduação em Pedagogia (1995), Mestrado em Educação (2001) e Doutorado em Educação (2005) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas (2013). É docente da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp/Marília, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. *É líder do Grupo de Pesquisa Filosofia Contemporânea: Habermas. É membro do Grupo de Pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia e Educação da PUC/SP.*

STELA MILLER possui doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - *Campus* de Marília (1998). É docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – *Campus* de Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I).

SOBRE O LIVRO

Catálogo

Telma Jaqueline Dias Silveira

Normalização e Revisão

Karenina Machado

Assessoria Técnica

Maria Rosângela de Oliveira

Capa e Diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 88g/m² (miolo)
Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

300

Impressão e acabamento

Gráfica Shinohara
Marília - SP

2017

Vygotski (2000), ao tratar de suas pesquisas acerca das funções psicológicas superiores, ressalta a estreita relação que há entre o objeto e método. O objeto a ser investigado caracteriza-se por certas particularidades e especificidades a partir das quais são definidos o problema e o método que mais adequadamente se presta ao estudo desse objeto. Por meio do método delinea-se o caminho a ser seguido, a forma e o curso das ações investigativas, e, por isso, a sua busca converte-se, segundo o autor, “em uma das tarefas de maior importância da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. 2. ed. Madri: Visor, 2000. Vol. III.

ISBN 978-85-7983-878-1



9 788579 838781