

**Artigo****Concepção de conhecimento com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural****Conception of knowledge based on assumptions of Historical-Cultural Theory****Concepción del conocimiento basado en asunciones de la Teoría Histórico-Cultural*****Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi¹, **Marta Sueli de Faria Sforni²**

*Instituto Federal do Paraná (IFPR), Pitanga-PR, Brasil

**Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, Brasil

Resumo

Na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental atribui-se grande valor à aprendizagem de conceitos científicos no desenvolvimento dos sujeitos. No entanto, sem a compreensão das razões desse valor, a educação escolar, que se pauta nos pressupostos dessas teorias, pode se limitar ao aspecto mais aparente do ensino desses conceitos e não extrair deles o potencial formativo anunciado. Por essa razão, este artigo expõe o resultado de uma investigação que buscou, na origem histórica dessas teorias, o motivo da ênfase conferida aos conceitos científicos. Identificou-se que o motivo dessa valorização está na perspectiva da formação integral assumida por essas teorias e na concepção de conhecimento própria da lógica materialista dialética, nas quais elas se fundamentam. O ato de conhecimento, de acordo com essa lógica, envolve a abstração, generalização, análise e síntese como processos do pensamento. Assim, conhecer não se restringe à verbalização do conteúdo, mas a unidade do pensamento e da palavra, o que resulta no desenvolvimento do psiquismo humano. Os conceitos científicos estão vinculados a um tipo de pensamento específico, o pensamento teórico, que é desenvolvido por meio da aprendizagem desses conceitos articulados aos processos de pensamento que lhes são próprios. Conclui-se que no campo pedagógico, a valorização do ensino de conceitos científicos deve ser acompanhada de uma visão geral da teoria, o que permite ao professor redimensionar o modo de pensar e atuar com os conceitos nas situações de ensino, aproximando a aprendizagem dos estudantes ao potencial formativo exposto teoricamente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente de Pedagogia no Instituto Federal do Paraná, *Campus* Pitanga. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade de Ensino. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-7556-6055>. E-mail: sandreanajp@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade de Ensino. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075>. E-mail: martasforni@uol.com.br.

Abstract

A great value is assigned to learning scientific concepts in both Historical-Cultural and Developmental Teaching theories to improve individuals' development. Nevertheless, school education, which is based on the assumptions of these theories, can be restricted to the most obvious aspect of teaching these concepts without understanding the reasons for this value, and would not be able to obtain the announced training potential from them. Thus, this study presents the result of an investigation that pursued, in the historical origin of these theories, the reason for the emphasis given to scientific concepts. It was identified that the reason for this enhancement lies in the perspective of the integral background assumed by these theories and in the conception of knowledge, a characteristic of the dialectical materialist logic, on which they are underpinned. The act of knowledge according to this logic concerns about abstraction, generalization, analysis and synthesis as thought processes. Thus, knowing is not restricted to the verbalization of content, but to the unity of thought and word, which results in the development of the human psychism. Scientific concepts are also associated to a specific kind of thinking, theoretical thinking, which is developed due to the learning of these concepts linked to their own thought processes. At last, it is concluded that, according to the pedagogical area, valuing the teaching of scientific concepts there must be an overview of the theory. This fact allows the teacher to resize the way of thinking and acting with concepts in teaching situations, as well as bringing students' learning closer to the theoretically exposed training potential.

Resumen

En la Teoría Histórico-Cultural y la Teoría de la enseñanza del desarrollo, se otorga un gran valor al aprendizaje de conceptos científicos en el desarrollo de los sujetos. Sin embargo, sin comprender las razones de este valor, la educación escolar basada en los supuestos de estas teorías puede limitarse al aspecto más aparente de enseñar estos conceptos y no extraer el potencial de formación expuesto. Por tal motivo, este artículo presenta el resultado de una investigación que buscó, en el origen histórico de estas teorías, el porqué del énfasis otorgado a conceptos científicos. Se identificó que la razón de esta apreciación radica en la perspectiva de formación integral asumida por estas teorías y en la concepción del conocimiento propia de la lógica materialista dialéctica, en la que se basan. El acto de conocimiento, según esta lógica, implica abstracción, generalización, análisis y síntesis como procesos de pensamiento. Así, el conocimiento no se limita a la verbalización del contenido, sino a la unidad del pensamiento y la palabra, que resulta en el desarrollo de la psique humana. Los conceptos científicos están vinculados a un tipo específico de pensamiento, el pensamiento teórico, que se desarrolla a través del aprendizaje de estos conceptos articulados con sus propios procesos de pensamiento. Se concluye que en el campo pedagógico, la valorización de la enseñanza de los conceptos científicos debe ir acompañada de una visión más general de la teoría, lo que permite al profesor cambiar el tamaño de la forma de pensar y actuar con los conceptos en las situaciones de enseñanza, acercando el aprendizaje de los estudiantes al potencial de formación expuesto teóricamente.

Palavras-chave: Concepção de conhecimento, Teoria histórico-cultural, Ensino desenvolvimental.

Keywords: Conception of Knowledge, Historical-Cultural Theory, Developmental teaching.

Palabras clave: Concepción del conocimiento, Teoría histórico-cultural, Enseñanza del desarrollo.

1. Introdução

Quando pensamos em determinado conceito ou nos conteúdos que compõem o currículo escolar, geralmente não paramos para refletir sobre o porquê deste conteúdo existir ou ainda o porquê de ele integrar o currículo escolar. A tendência é que naturalizemos sua existência no processo de ensino e justifiquemos sua importância afirmando que deve ser ensinado por estar no rol de conteúdos do currículo, por ser um conceito científico que deve fazer parte do cabedal de conhecimento do aluno para que ele conclua os estudos e tenha sucesso em processos seletivos para ingresso no ensino superior ou para inserção no mercado de trabalho.

Todavia, no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental atribui-se grande valor à aprendizagem de conceitos científicos no desenvolvimento dos sujeitos, o que passa a ser defendido por várias propostas curriculares que procuram fundamentar seu trabalho pedagógico nessas teorias. Assim, pautados nessas teorias, defendemos o ensino de conceitos científicos ao afirmarmos que sua aprendizagem é importante para o desenvolvimento psíquico do estudante e para a formação de uma postura crítica diante da realidade, mas não nos aprofundamos na análise da relação entre os conceitos e o seu potencial formativo.

Apesar de o conhecimento ser bastante problematizado do ponto de vista filosófico, no campo pedagógico, as atenções voltam-se mais para os meios de transmiti-lo do que para estudos sobre a sua base epistemológica, o que resulta em uma postura pouco reflexiva acerca dos conteúdos curriculares.

No entanto, sem a compreensão das razões desse valor, a educação escolar, que se pauta nos pressupostos dessas teorias, pode se limitar ao aspecto mais aparente do ensino desses conceitos, sem extrair deles o potencial formativo anunciado. A naturalização com que interagimos com o conhecimento escolar faz com que, poucas vezes, nos questionemos sobre a sua natureza e, assim, automatizamos conteúdos e formas de ensino, reproduzindo comportamentos que fazem parte da tradição escolar. Ao desconhecer a natureza do próprio objeto do nosso trabalho, realizamos procedimentos de ensino de conceitos, sem refletir se estamos explorando seu valor formativo, apesar de afirmarmos a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes.

Consideramos, porém que, para termos consciência do valor formativo dos conceitos científicos para o desenvolvimento humano e atuarmos com eles de modo que exerçam essa função, faz-se necessário compreender a natureza desse objeto e sua essência. Por essa razão, este artigo visa buscar na origem histórica dessas teorias, o motivo da ênfase conferida aos conceitos científicos.

2. Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental: um novo homem requer uma nova formação escolar

Na antiga União Soviética, após a Revolução de Outubro de 1917, em meio à crise econômica avassaladora e ao caos social, decorrentes da primeira guerra mundial e da guerra civil instauradas no processo revolucionário, sob um novo governo, houve a necessidade de se pensar uma nova sociedade e, com ela, um novo homem. Reestruturar-se e emergir como uma potência,

exigiria da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) um largo investimento em ciência, tecnologia e educação.

Diante dessa condição hostil concreta, houve um intenso esforço intelectual de diversos ramos do conhecimento, com o intuito de superar a crise e o caos social e promover o desenvolvimento desse novo homem e dessa nova sociedade: “A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista” (PRESTES *et al.*, 2013, p. 55).

Especialmente no campo da educação,

o novo regime procurou democratizar a cultura, como forma de acabar com o analfabetismo. Isso foi feito por meio do aumento de vagas no ensino público em todos os graus; da criação das faculdades de trabalho, onde operários recebiam instrução acelerada; e da multiplicação de bibliotecas (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1.032).

O processo, que tinha como fundamento científico as ideias marxista-leninistas, resultou na passagem, em poucos anos, de uma população com índices aproximados de oitenta por cento de analfabetos para uma população com educação em nível médio (LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Engajado na reconstrução de seu país, especialmente no processo de alfabetização em massa para o desenvolvimento desse novo homem, Vygotsky e a *Troika*, grupo formado pelo próprio Vygotsky, Luria e Leontiev, movidos por um projeto audacioso no campo da psicologia, iniciaram pesquisas que serviram de base ao que, posteriormente, foi denominado de Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, foi necessário “reestruturar os fundamentos da psicologia como ciência, em um processo criativo de aplicação das ideias do marxismo-leninismo” (NUÑES; OLIVEIRA, 2013, p. 291), o que se aproximou dos ideais desse grupo de pesquisadores.

A demanda do governo soviético para que seus pesquisadores desenvolvessem um trabalho teórico aplicável ao contexto social inicialmente foi ao encontro dos objetivos do próprio Vygotsky. Essa abordagem deu liberdade para que ele pudesse explorar diversos caminhos teóricos, que acabariam por se constituir em sua própria metodologia de pesquisa (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1.038).

A psicologia tradicional existente não apresentava uma explicação psicológica do desenvolvimento humano e da subjetividade que fosse coerente com a concepção filosófica e social que passa a prevalecer na URSS. Era necessário elaborar uma psicologia que atendesse às demandas dessa nova sociedade e desse novo homem, que

[...] só seria possível com a elaboração de uma ‘nova psicologia’ que tratasse a relação do homem com a natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. [...] Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples, entre os fenômenos para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico [...] (TULESKI, 2008, p. 91).

Diante desse propósito, a *Troika* produziu um grande legado intelectual, considerado revolucionário, no que tange aos aspectos da psicologia, que serviram e ainda servem de aporte teórico para pedagogos e profissionais da educação que pensam a formação do homem e o processo de ensino e de aprendizagem fundamentados na lógica dialética.

É importante destacar que a psicologia criada por Vygotsky e seus colaboradores, ao enfatizar a importância de se criar uma metodologia psicológica específica, ao invés de apenas reproduzir o método materialista histórico e dialético proposto por Marx, evidenciou a necessidade de se pensar em metodologias próprias para cada uma das ciências estudadas e pesquisadas.

Fundamentados no método proposto por Marx como base filosófica e na teoria psicológica elaborada por Vygotsky, Luria e Leontiev, psicólogos e pedagogos soviéticos, dentre os quais destacamos: S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov, N. F. Talízina, V. P. Zinchenko, M. A. Danilov, M. N. Skatkin, entre outros, dedicaram-se aos estudos sobre a educação em sintonia com os pressupostos filosóficos e psicológicos que se faziam presentes na sociedade soviética. Considerando a natureza social do desenvolvimento humano, voltaram-se para a problemática de um ensino que desenvolvesse o sujeito potencialmente na sua complexidade e integridade e, assim, elaboraram um grande acervo teórico no campo pedagógico.

Esse acervo³, direcionado ao processo de ensino e aprendizagem e a educação escolar, propõe o ensino desenvolvimental⁴, mediante o conceito de didática desenvolvimental. Nessas produções, os autores apontam princípios e ações para a organização do ensino que evidenciam a necessidade de se pensar na relação indissociável entre conteúdo, sujeito e forma.

Os princípios elaborados resultaram de pesquisas teóricas e empíricas. A parte empírica referia-se à implementação dos princípios definidos pelos teóricos em colégios públicos, com o público-alvo acompanhado por todo o período escolar (equivalentes à educação infantil e ao ensino médio no Brasil). Além de todo o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos por meio de testes e registros, as escolas experimentais contavam com formação de professores e a elaboração de material didático-pedagógico, que auxiliavam na implementação da proposta teórica.

Ancorado na psicologia soviética, Davidov (1982; 1988; 1991) é um dos autores que se apoia nas ideias de Vygotsky, ao propor a teoria do Ensino Desenvolvimental, ou como alerta Puentes (2017), a Didática desenvolvimental, mediante o Sistema Elkonin-Davidov⁵. Para Davidov (1991),

³ Parte do acervo encontra-se no Brasil, traduzido e sistematizado pelo Grupo de Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI), da Universidade Federal de Uberlândia.

⁴ Tradução do termo em inglês *developmental teaching*, que pressupõe um ensino promotor do desenvolvimento. Segundo Ferreira (2011), o termo pode ser traduzido como o ensino com foco no desenvolvimento, pois exprime com mais exatidão a visão de Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

⁵ Segundo Puentes (2017), “É comum que se cometa no Brasil um erro de compreensão associado à didática ou ensino desenvolvimental. O mesmo diz respeito ao fato de assumir essa expressão educativa no singular, como um paradigma teórico coeso, homogêneo e coerente. Na verdade, trata-se de um movimento com pontos de vista comuns, no entanto, com

o processo de desenvolvimento mental decorrente da apropriação do conhecimento teórico-científico, mediante uma educação impulsiona o desenvolvimento.

Nesse sentido, propõe:

uma organização na qual é possível direcionar os ritmos e conteúdos de desenvolvimento das capacidades de personalidade da criança: tal ensino deve, realmente, 'arrastar' o desenvolvimento; ele deve criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que podem estar ausentes delas, mas que são, em princípio, indispensáveis do ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura. Em essência, será uma estruturação compensatória e ativa de qualquer 'elo' da psique ausente ou insuficiente que seja indispensável para uma alta taxa e nível de desenvolvimento psíquico geral das crianças. Em nossa opinião, a descoberta das leis da educação capazes de dar um efeito de desenvolvimento, de um ensino que atua como a forma ativa de realização do desenvolvimento, é um dos problemas mais difíceis, porém mais importantes, da psicologia e pedagógico na organização da futura escola (DAVIDOV, 1991, p. 126, tradução nossa).

Ao problematizar o ensino de acordo com as premissas do ensino desenvolvimental, o qual deveria ser capaz de impulsionar o desenvolvimento das crianças soviéticas, Davidov (1991) contrapõe-se ao modelo de ensino vigente em seu país, que, segundo ele, estava assentado na lógica formal⁶e, por essa razão, baseava apenas na definição de palavras, isto é, no plano verbal e na memorização. O conhecimento, nessa perspectiva, era considerado absoluto, desvinculado da prática social e, conseqüentemente, fragmentado, descontextualizado e enciclopédico. Para o autor, o ensino fundamentado na lógica formal, o qual pauta-se em conceitos, desenvolvia um tipo de pensamento específico, denominado de pensamento empírico.

O conteúdo e os métodos do ensino primário vigentes se orientam predominantemente à formação, nos escolares dos primeiros graus, das bases da consciência e do pensamento empíricos, caminho importante, mas não o mais efetivo na atualidade, para o desenvolvimento psíquico das crianças (DAVIDOV, 1988, p. 99, tradução nossa).

enormes discrepâncias teórico-metodológicas internas bem como com acentuadas divergências conceituais em relação à interpretação das teses fundamentais de L. S. Vygotsky" (PUENTES, 2017, p.21). Puentes (2017) explica ainda que "a didática desenvolvimental da atividade, ao mesmo tempo em que dispõe de uma matriz teórica comum que se inspira na obra de L. S. Vygotsky (1956, 1960, 1982, 1983, 1984, 1996), S. L. Rubinstein (1946, 1958, 1976) e A. N. Leontiev (1959, 1983), interpreta de maneiras diferentes alguns dos principais postulados desses autores, sobretudo de Vygotsky, o que gerou o surgimento de pelo menos três sistemas didáticos distintos: a) o sistema Zankoviano, b) o sistema Galperin-Talízina e, c) o sistema Elkonin-Davidov" (PUENTES, 2017, p. 22).

⁶ Sobre o conceito, consultar: LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

O autor ressalta que esse tipo de ensino e, conseqüentemente, de pensamento desenvolvido consistia em um problema, já que não possibilitava o desenvolvimento dos estudantes sem sua complexidade e integridade, como se esperava da educação escolar. Para Davidov (1988), esse problema estava vinculado à ordem lógico-psicológica na organização das disciplinas escolares.

Os problemas do ensino e da educação que impulsionam o desenvolvimento estão estreitamente ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. Por isso, as questões relacionadas à estruturação das matérias escolares não têm uma importância estreita, didático-metodológica, mas mais ampla, a partir do ponto de vista das particularidades do desenvolvimento psíquico dos escolares (DAVIDOV, 1988, p. 99, tradução nossa).

Libâneo e Freitas (2006, p. 5) asseveram que “foi precisamente para contrapor a um ensino baseado na lógica formal que Davidov propôs como tarefa da escola, em todos os seus níveis, a formação do pensamento teórico científico, conforme a lógica dialética”. Para Davidov (1988), era necessário pensar em formas de ensino que extrapolassem o conhecimento empírico, considerando-se assim necessário o conhecimento teórico fundamentado na lógica dialética.

A nosso juízo, a estruturação moderna das disciplinas escolares (em todo caso, para os primeiros graus) deve propiciar a formação, nos alunos, de um nível mais alto de consciência e de pensamento que aquele ao qual se orienta a organização até agora vigente do processo de aprendizagem na escola. Postulamos que o nível requerido é o da consciência e do pensamento teóricos modernos, cujas principais leis são evidenciadas pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento (DAVIDOV, 1988, p. 99, tradução nossa).

Davidov (1988) esclarece, desse modo, que o ensino desenvolvimental não tem como meta a transmissão de um amplo repertório de conhecimentos, mas de formar junto à apropriação deles, a consciência e o pensamento que correspondam às leis dialéticas e materialistas de compreensão da realidade, o que corresponde à consciência e ao pensamento teórico.

Essa é, portanto, a perspectiva de formação assumida nesta vertente teórica o que justifica buscar outros modos de organizar o ensino. Isso significa que esses autores não estavam apenas buscando uma nova metodologia do ensino, um modo mais dinâmico e envolvente para atrair os estudantes para as aulas ou uma inovação no modo de ensinar, enfim, não queriam uma nova roupagem para a velha escola. Eles buscavam uma nova formação que permitisse a formação humana integral e não apenas o bom desempenho restrito ao ambiente escolar, o que implicava rever o conteúdo e o método da

educação formal. Uma educação orientada para a formação humana integral está na base das discussões sobre a organização do ensino desenvolvimental.

Movido por esse ideal formativo, Davidov (1988), dirige sua atenção para o conteúdo escolar, partindo do princípio, presente no materialismo histórico dialético e na teoria histórico-cultural, de que a apropriação de conhecimentos está na base do desenvolvimento do psiquismo humano, seja no plano filogenético, quanto no plano ontogenético, como exposto por Leontiev (1978). O retorno à gênese do conhecimento na história da humanidade oferece elementos para a compreensão desse pressuposto básico do ensino desenvolvimental.

Esse caminho para análise do objeto é apontado por Kopnin (1978):

O estudo da história do desenvolvimento do objeto cria [...] as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência, razão porque, enriquecidos da história do objeto, devemos retomar mais uma vez a definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam. Deste modo, a teoria do objeto fornece a chave do estudo de sua história, ao passo que o estudo da história enriquece a teoria, corrigindo-a, completando-a e desenvolvendo-a (KOPNIN, 1978, p. 186).

Ao refletirmos sobre a afirmação feita por Kopnin (1978), nos perguntamos “qual é a essência dos conceitos?” Como aponta o próprio autor, o conhecimento do processo lógico e histórico dos conceitos pode nos ajudar a compreendê-los de forma não naturalizada. Considerando que o conhecimento trabalhado na escola antecede a própria criação dessa instituição, quando Davidov (1988) apoia-se nesse referencial teórico para pensar a instrução escolar, parte da necessidade de sair do universo propriamente escolar e do momento presente, para buscar na história “as premissas indispensáveis para a compreensão mais profunda de sua essência” (KOPNIN, 1978, p. 22). A gênese do conhecimento aponta aspectos que podem nos ajudar a compreendê-lo de forma mais profunda e oferecer elementos para se repensar o seu ensino.

3. Gênese do conhecimento: o trabalho e a unidade teórico-prática da atividade humana

A origem e a produção de conhecimento sempre estiveram e estão vinculadas à atividade produtiva humana. É no e pelo trabalho que o homem se torna humano e produz conhecimento.

A base de todo conhecimento humano é a atividade objetiva - prática, produtiva: o trabalho. A análise da origem e do desenvolvimento do pensamento deve começar esclarecendo as particularidades da atividade laboral humana (DAVIDOV, 1988, p.115, tradução nossa).

Se o conhecimento tem por base o trabalho, entender essa vinculação nos ajuda a compreender a essência do conhecimento e o processo de seu desenvolvimento.

Leontiev (1978), amparado em Marx e Engels, afirma ser o trabalho o criador do próprio homem. Todas as características humanas desenvolvidas, diferente dos animais, devem-se ao fato de que, ao realizar uma atividade criadora e produtiva, o homem desenvolve a consciência e produz conhecimento. A partir do trabalho, o homem não se adapta às condições naturais, mas as modifica para satisfazer suas necessidades e, ao modificar a natureza externa, modifica também a própria natureza⁷.

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por meio da sua própria ação, media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, afim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1999, p. 296).

A mudança da própria natureza está relacionada à superação do caráter instintivo e imediato via surgimento de ações mediadas com a realidade, o que leva ao desenvolvimento da consciência humana, ou seja, ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade, diferente daquela que é própria dos demais animais superiores.

Mas, o que, efetivamente, no trabalho faz com que a consciência humana seja desenvolvida? Ou, em outras palavras, o que há no trabalho que lhe confere esse potencial?

Dois elementos interdependentes são peculiares à realização do trabalho: a) o fabrico e o uso de instrumentos; b) a atividade coletiva. Assim, mesmo compreendendo a importância desses elementos constitutivos ao trabalho, ainda é importante questionar: o que há nesses dois elementos que confere potencial de desenvolvimento da consciência humana, que não está presente na atividade dos demais animais?

No processo de trabalho, o conteúdo para o qual se direciona a ação humana se desloca da fusão com as relações puramente biológicas, deixando de ser instintivas, libertando-se do “despotismo da hereditariedade” (VANDEL s/d, *apud* LEONTIEV, 1978, p. 264).

Sobre o fabrico e o uso de instrumentos, Marx (1991) e Engels (1976) afirmam que, ao produzirem instrumentos de trabalho, os homens distanciam-se do ato reflexo e imediato com o meio e passam a ser movidos pela ação que pretendem realizar para o fim que desejam atingir, ou seja, ao produzirem instrumentos, seu comportamento é mediado pela prévia ideação e não apenas impulsionado pela necessidade biológica imediata.

Fundamentado em Marx, Davidov (1988) explica:

⁷ Essa é dimensão ontológica do trabalho, que constitui a essência do ser. No entanto, no capitalismo, como uma forma histórica, o trabalho pode assumir entre outras características, a condição de alienar o homem. Para saber mais sobre o assunto, ver MARX (1999).

A utilização de instrumentos de trabalho pressupõe a formulação de uma finalidade e que esta, como imagem ideal do produto requerido, cumpra uma função de orientação. A transformação do que a natureza oferece é um ato de superação de sua imediatez (DAVIDOV, 1988, p.115, tradução nossa).

O ser humano começou a definir previamente as características essenciais dos objetos que precisava ao buscar satisfazer as suas necessidades no processo de produção e uso dos instrumentos. Assim, o objeto passa a ser representado no plano ideal, ou seja, passa a ser idealmente concebido. Isso modifica a forma de interação do homem com o meio, sendo sua percepção sobre a realidade analisada à luz das características essenciais do objeto idealizado, e ainda, se um objeto específico é ou não apropriado à atividade que necessita realizar.

Ao realizar esse processo psíquico, o ser humano empreende um processo de abstração, “o instrumento é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 1978, p. 82), já que a ideia do objeto conserva apenas as características essenciais do instrumento, excluindo características que não são relativas a sua função. Portanto, ao fabricar e/ou fazer uso do instrumento no processo de trabalho, o homem realiza um processo de compreensão e percepção da realidade mediada pela abstração, sendo este um dos fatores que modifica seu psiquismo.

Outro aspecto característico do fabrico e uso do instrumento assenta-se no fato de que o instrumento não pode ser considerado apenas como um objeto de forma particular, com determinadas propriedades físicas, mas é também um objeto social, tendo um uso e uma função que lhe foram atribuídos no processo de trabalho. Desse modo, ao fazer uso dele, o ser humano apropria-se das operações de trabalho que nele estão cristalizadas. Assim, seu uso pressupõe dominar o meio de ação de que ele é o objeto de realização. Para isso, quem faz uso do instrumento se apropria da abstração e generalização, próprias do ato de criação.

Da mesma forma que o uso e o fabrico dos instrumentos modificam a estrutura física e psíquica humana, a atividade coletiva, como outro elemento peculiar à realização do trabalho, também está diretamente relacionada ao aparecimento da consciência, ao provocar o desenvolvimento de uma relação mediada com a realidade, tendo papel primordial, inclusive, no processo da passagem do animal para o *homo sapiens*.

Para explicar a importância do trabalho coletivo no desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1978) destaca que toda atividade animal está diretamente relacionada à satisfação imediata de necessidades biológicas, puramente instintivas, e o objeto da atividade dos animais coincide sempre com seu motivo biológico. No processo de trabalho coletivo, quando um membro participa dele, age com o objetivo de satisfazer suas necessidades, porém, diferente dos animais, a ação realizada e o motivo estão separados.

Quando um membro da colectividade realiza a atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a actividade do batedor que participa na caçada colectiva primitiva é estimulada pela necessidade de

se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada a sua actividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da actividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de actividade não coincide com o seu motivo; os dois são separados (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Diante da exposição de Leontiev, poderíamos então nos perguntar: o que leva o homem a realizar uma actividade que não está relacionada diretamente à satisfação de suas necessidades? Ou ainda, qual a relação entre a ação do indivíduo e seu motivo se, aparentemente, não há vinculação?

O sujeito realiza a ação porque consegue estabelecer relação entre sua ação e o conjunto das ações realizadas pelos demais membros do grupo. As ações não ocorrem, necessariamente, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, portanto, para que ocorram e orientem as ações de todos, as ligações precisam ser reconstruídas mentalmente pelos membros da caçada. Dessa forma, a ação é orientada por estas ligações e não diretamente pelo objeto (animal a ser caçado).

As ligações no plano da consciência permitem ao homem não agir de forma instintiva, isto é, o impedem de dirigir-se diretamente à presa para saciar a sua fome. A relação dele com a presa não é direta, mas mediada por tais relações sociais que regulam e orientam seu comportamento, trata-se, portanto, de outro modo de refletir psicologicamente a realidade. Isso significa que o comportamento humano, mesmo mantendo sua base biológica, passa a contar também com uma base social, que modifica seu modo de agir sobre o mundo.

Assim, a actividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre as coisas, transforma-se no homem, numa actividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 78-79).

Por conseguinte, como o sujeito pode formar psicologicamente a imagem integral da caçada, percebe que sua ação, mesmo não satisfazendo diretamente sua necessidade, toma parte da actividade coletiva e garante sua ocorrência. Por essa razão, a ação realizada não é desprovida de sentido para ele, pois de modo consciente está relacionada às demais ações dos indivíduos do grupo bem como ao objetivo final da actividade. A consciência de sua ação no processo da caçada é o que move a ação do indivíduo e o faz ter o domínio de comportamentos instintivos, desenvolvendo uma natureza social de interação com o meio.

O processo de conscientização, característico da actividade coletiva, só é possível porque o sujeito está inserido nas relações sociais existentes com os demais membros do grupo, ou seja, para que o desenvolvimento da

consciência no sujeito ocorra é preciso que sua ação esteja inserida em uma atividade social a fim de que se estabeleça um elo entre sua ação e a atividade da qual participa.

Assim, é possível compreender que o desenvolvimento da consciência está intimamente ligado à atividade coletiva, na qual o motivo e a ação tenham vinculação bem como, pela consciência, é possível distinguir atividade e objetos. Dessa forma, o alimento pode ser distinguido dos outros objetos da atividade, porém, isso não se realiza apenas na prática, mas também teoricamente. Isso significa que pode ser conservado na consciência e torna-se pensamento “como reflexo psíquico da realidade” (LEONTIEV, 1978). Esse reflexo não é produzido pelo estímulo imediato do meio sobre os órgãos do sentido, mas por meio das várias conexões não diretas estabelecidas subjetivamente pelo sujeito, por meio da linguagem gestual e oral. Trata-se de uma forma de conhecimento, produzida coletivamente e materializada na linguagem que orienta a ação individual.

Evidenciamos, assim, que por meio do trabalho como atividade eminentemente humana, os elementos que compõem esse processo - o fabrico, o uso de instrumentos e a atividade coletiva - transformam e possibilitam movimentos e ações que antes não podiam ser realizadas, e agora fazem parte do domínio, ampliando a ação sobre a natureza externa e sobre a própria natureza. Tais mudanças ocorrem no psiquismo humano, modificam sua forma e conteúdo para que se tornem fatores primordiais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e como decorrência, o desenvolvimento dos conceitos e do conhecimento.

Assim, os homens começam a se diferenciar dos demais animais à medida que deixam de agir individualmente e de forma direta para a satisfação de suas necessidades, pois passam a atuar de forma coletiva, usam formas de linguagem, criam e usam instrumentos físicos que potencializam sua ação sobre a natureza.

No processo de produção dos instrumentos, ficam materializadas a forma de usá-los e a função social para a qual foram criados, ou seja, esses conhecimentos ficam objetivados nos instrumentos. Nesse sentido, os instrumentos carregam em si a atividade humana física e a mental que lhes deram origem.

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Ao fazer o uso adequado dos instrumentos físicos, os homens devem se apropriar da atividade humana e dos conhecimentos que neles estão objetivados, isso ocorre por meio das interações entre os sujeitos. Os conhecimentos que inicialmente eram partilhados na própria atividade produtiva, aos poucos ficaram mais complexos, conforme se complexificam os meios de trabalho. De forma análoga, o uso dos instrumentos simbólicos pressupõe o domínio da atividade humana que neles estão encarnados. Então, na linguagem como um sistema de signos, estão as operações de palavras

materializadas em suas significações. O uso das palavras e dos conceitos exige a compreensão da atividade humana que neles estão objetivados, ou seja, pressupõe a compreensão da sua significação e do seu conteúdo.

Da mesma forma que o instrumento físico, ao ser usado de forma deliberada, potencializa a atividade humana mediante utilização, o instrumento simbólico também realiza a mesma função. Ao ser usado deliberadamente, o instrumento simbólico potencializa o desenvolvimento de ações mentais, possibilitando compreender e atuar na realidade. O instrumento simbólico, assim, cumpre a função de potencializar a capacidade humana, mediante procedimentos mentais, além de intervir de forma deliberada na realidade.

O percurso da gênese e do desenvolvimento do conhecimento na história evidencia a sua natureza. Isto é, evidencia sua condição de instrumento simbólico que oportuniza aos seres humanos a compreensão da realidade objetiva, permitindo que essa realidade seja refletida psiquicamente de modo inteligível, possibilitando ir além da aparência imediata dos fenômenos.

Nem sempre, porém, o conhecimento é compreendido dessa maneira. Kopnin (1978) assevera que “para que o conhecimento se constitua em um meio de assimilação prática dos processos e objetos, deve possuí-los em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva” (KOPNIN, 1978, 123). Segundo o autor, a cisão da unidade teórico-prática ocorre “[...] quando isola-se o conceito de prática e o contrapõe à natureza com sua lei objetiva, que constitui a prática fora do desenvolvimento histórico real da humanidade [...] a prática assume caráter abstrato, [...] perde a sua fonte e o seu conteúdo objetivo” (KOPNIN, 1978, p. 125).

Por essa razão, para Davidov (1988), o processo de ascensão do abstrato ao concreto constitui o fundamento basilar para o desenvolvimento do pensamento teórico. Segundo o autor, a forma de pensamento, que reproduz o concreto real como unidade do diverso, ocorre mediante o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Se o conhecimento é um instrumento simbólico na interação do homem com a realidade objetiva, a aprendizagem de conceitos científicos implica no desenvolvimento de ações mentais inerentes aos fenômenos investigados pela ciência em estudo. Essas ações mentais são próprias do pensamento teórico que deve ser formado na escola via o ensino de conceitos.

O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, estudado e descrito pela lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e das operações com eles. Justamente, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. O ensino escolar deve ser orientado para a comunicação desses conhecimentos, os quais podem ser assimilados no processo de generalização e abstração teóricas que conduzem aos conceitos teóricos. A escola, a nosso juízo, deve ensinar as crianças a pensar teoricamente (DAVIDOV, 1988, p. 6, tradução nossa).

Pensar teoricamente pressupõe, segundo o autor, desenvolver formas de pensamento que envolvem a reprodução do real no pensamento, com suas contradições e mediações, por meio da abstração substantiva, generalização e formação de conceitos teóricos.

Nesse sentido, o autor explica que o conteúdo específico do pensamento teórico é:

[...] a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Esta reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetual-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (DAVIDOV, 1988, p. 125, tradução nossa).

O autor também relata que, diferente do pensamento empírico, que opera com representações, na base do pensamento teórico estão os conceitos⁸, que atuam, simultaneamente, “como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental [...], isto é, como ação mental especial” (DAVIDOV, 1988, p. 126, tradução nossa). Por essa lógica, dominar um conceito significa “reproduzir mentalmente o seu conteúdo, construí-lo” (DAVIDOV, 1988, p. 126, tradução nossa), compreendendo as suas relações.

4. Considerações finais

O conhecimento, geralmente, está vinculado aos saberes existentes sobre diferentes assuntos, registrados por meio da linguagem. Nesta perspectiva, o conhecimento configura-se como o registro da atividade humana histórica e social, fixando-se em compêndios, manuais e livros. Os referidos conhecimentos são representados por teorias, fórmulas, entre outros signos. Essa compreensão, decorrente da concepção de conhecimento oriundo da lógica formal, pressupõe o conhecimento como produto pronto e acabado e influencia de forma decisiva o processo de seu ensino no contexto escolar.

O conhecimento, compreendido nessa perspectiva, é tomado apenas como abstração, cujo valor é percebido apenas no interior das instituições de ensino por meio do sucesso ou fracasso na vida escolar dos estudantes que dominam ou deixam de dominar essa linguagem. Pouco, ou quase nada, os conceitos científicos têm a dizer sobre os fenômenos da realidade objetiva nos quais estudantes e professores estão inseridos. Presos em suas abstrações, os conceitos ensinados não possibilitam serem apreendidos pelos alunos de modo que se tornem instrumentos do seu pensamento. Essa situação evidencia o rompimento com a unidade teórico-prática à medida que os conceitos perdem a relação com a realidade concreta que os produziu e passa a situar-se apenas no plano ideal. O que coloca em xeque o seu valor efetivo na formação dos estudantes.

⁸ Destacamos que na lógica dialética, representação e conceito são elementos distintos no processo de conhecimento. As representações não expressam as relações e nexos conceituais, constituindo-se os aspectos gerais e externos dos objetos.

No entanto, não basta defender a importância do ensino de conceitos científicos, como afirmado na Teoria Histórico-Cultural, sem que sejam problematizados o conteúdo e a forma do seu ensino. Davidov (1988), ao se contrapor à instrução que prevalecia em seu país, destacou a necessidade de pensar de modo articulado os aspectos filosóficos de cunho materialista dialético, psicológicos e pedagógicos como possibilidade de superar a problemática concreta que vivenciava na educação.

Compreender as razões que levam os conceitos científicos serem valorizados numa educação voltada para o desenvolvimento humano, permite o distanciamento tanto de práticas esvaziadas de conhecimentos sistematizados, quanto daquelas centradas na transmissão-recepção mecânica de conceitos.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural permitem identificar que o ato de conhecimento para a lógica dialética se fundamenta nos processos de abstração, generalização, análise e síntese como processos de pensamento. Assim, conhecer não se restringe à verbalização do conteúdo, mas tem uma relação estreita e indissociável com o processo de desenvolvimento do psiquismo do sujeito.

Os conhecimentos produzidos pela humanidade, ao serem apropriados pelo sujeito, modificam radicalmente a forma e o conteúdo do seu pensamento. Isto porque, o conhecimento para a lógica dialética não constitui apenas o produto objetivado em palavras, fórmulas, teorias, mas todo o processo de produção e apropriação, os quais envolvem a atividade objetiva humana produzida historicamente como resultado da satisfação de necessidades e o processo de apropriação pela humanidade de toda a atividade já produzida para dar continuidade à espécie pelo amplo e complexo processo de educação. Compreender esse conhecimento em movimento permite a apropriação do pensamento que nele está objetivado, como meio de compreensão e intervenção na realidade.

Esse modo de compreender o conhecimento em geral e, especificamente, os conceitos científicos “contrapõe-se ao modo usual como os compreendemos em razão da trajetória escolar, marcada por um ensino de conceitos, organizado de acordo com a lógica formal” (SFORNI, 2017, p. 90). Logo, sinaliza-se a necessidade de o ensino de conceitos ser tratado de modo articulado nos âmbitos pedagógico, psicológico e filosófico.

Referências

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRİK, A. B. (Ed.) **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Moscú: Ed. Progreso, 1991, p. 118-144.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da Natureza.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ª edição. São Paulo: Centauro, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. *In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.* Sociedade Brasileira de História da Educação. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares, 2006.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARX, Karl. **Introdução geral da crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

NUÑES, Isauro Beltrán; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. Piotr Yakovlevich. Galperin: vida e obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. *In: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés.* **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubem. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In: LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés.* **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica,** Uberlândia, MG, v.1, n.1, p.20-58, jan./abr. 2017.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. *In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.).* **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.81-96, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/100. Acesso em: 12 out. 2023.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2ª edição. Maringá: EDUEM, 2008.

Contribuição das autoras:

Autora 1: Autora do Projeto de Pesquisa, participação ativa na coleta e análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2: Orientadora da Pesquisa, participação ativa na elaboração do projeto, na análise dos dados e na revisão da escrita final.

Enviado em: 30/julho/2020 | Aprovado em: 12/09/2020