

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA FERNANDA MORO RIOS

O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NA VIDA ADULTA:
CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
PSÍQUICO HUMANO SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

CURITIBA
2015

CAMILA FERNANDA MORO RIOS

O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NA VIDA ADULTA:
CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
PSÍQUICO HUMANO SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, linha de pesquisa Práticas Educativas e Produção da Subjetividade, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler.

CURITIBA
2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

Rios, Camila Fernanda Moro

O Trabalho como Atividade Principal na Vida Adulta: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. / Camila Fernanda Moro Rios. – Curitiba, 2015.

137 f.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Rossler.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Psicologia – Trabalho. 2. Psicologia – História. 3. Psicologia – Cultura. I. Título.

CDD 158.7



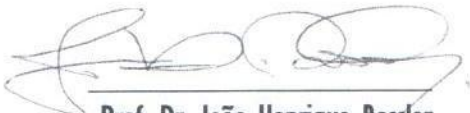
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas.
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO
PSICOLOGIA


CAMILA FERNANDA MORO RIOS.

"O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL NA VIDA ADULTA: CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO SOB O ENFOQUE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL".

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas da UFPR – Universidade Federal do Paraná, e APROVADA (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.



Prof. Dr. João Henrique Rossler
Universidade Federal do Paraná
Professor orientador



Prof.ª Dr. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá
Professora titular



Prof.ª Dr.ª Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Universidade Federal do Paraná
Professora titular

Curitiba, 19 de novembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, **João Henrique Rossler**, por sua incrível capacidade de organizar e encadear as ideias, apontando sempre com clareza um norte para minha investigação.

À banca examinadora, **Graziela Lucchesi** e **Marilda Facci**, pela leitura atenta de meu trabalho e pelas ricas contribuições trazidas.

A **Melissa Rodrigues de Almeida** e **Vitor Schuhli**, pelos estudos partilhados, que alimentam o interesse pelo desenvolvimento de uma psicologia crítica e comprometida com a emancipação humana.

À **Patrícia Monteiro**, pela enorme parceria no percurso do mestrado.

A **Gabriela Diniz** e **Dafne Drummond**, pelo afeto e pela escuta, que tanto contribui para a organização do pensamento.

À minha mãe, **Rosí**, ao meu pai, **Osni**, e aos meus irmãos, **Gustavo** e **Rodrigo**, pelo amor e pelo apoio sem igual. Também à Tia **Vera**, à Vó **Lúcia** e aos primos **Fernando** e **Daniela**.

Aos trabalhadores do **Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR**.

À **CAPES**, pelo financiamento da pesquisa.

*Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.*

RESUMO

Nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento psíquico humano, é muito comum existirem teorias naturalizantes, que conferem centralidade à infância e apreendem a vida adulta como um período sem mudanças significativas. A Psicologia Histórico-Cultural, ao contrário, reconhece o caráter sócio-histórico e prospectivo do desenvolvimento, sublinhando a atividade social do indivíduo como a mola propulsora da formação do psiquismo e da personalidade. Considera-se que, na vida adulta, a atividade principal – que regula e orienta as principais mudanças psíquicas – é o trabalho. No entanto, a discussão sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento psicológico do indivíduo adulto carece ainda de aprofundamento teórico e sistematização. Tendo em vista a relevância teórica e prática dessa discussão para o campo da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia do Trabalho, a presente pesquisa, de caráter teórico-conceitual, tem por objetivo analisar o trabalho como atividade principal da vida adulta, identificando que conteúdos e processos psicológicos são por ele engendrados. Num primeiro momento, destaca-se a relevância geral do trabalho, como atividade originária do psiquismo especificamente humano, e aponta-se o quanto as relações capitalistas de produção, ao apartarem o ser humano das objetivações intelectuais e materiais resultantes do trabalho da humanidade, limitam a sua formação. Adentrando a investigação do desenvolvimento psíquico individual, estudam-se as categorias atividade, consciência e personalidade, que fornecem os subsídios para analisar a constituição do psiquismo em cada estágio da vida, a partir de suas respectivas atividades principais. Por fim, abstrai-se do estudo sobre periodização do desenvolvimento a lógica geral do conceito de atividade principal para avaliar a relevância psicológica do trabalho na vida adulta. Conclui-se que as novas capacidades e habilidades e a complexa reconfiguração da estrutura motivacional promovidas a partir do trabalho são aspectos que o destacam como atividade principal promotora de humanização, ainda que concomitantemente alienante na sociedade capitalista contemporânea.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; periodização do desenvolvimento; atividade principal; trabalho.

ABSTRACT

Theories of naturalizing content, which give centrality to childhood and comprehend adult life as a period without significant changes, are very common among studies concerning human psychic development. Cultural-Historical Psychology, instead, acknowledge the social-historical and prospective character of development, highlighting the social activity of individuals as the propellant factor of the formation of psyche and personality. It considers that, in adult life, the leading activity – which governs and guides the major psychical changes – is the labor. However, the discussion about the importance of this activity to psychological development of adults still needs theoretical deepening and systematization. Taking into account the theoretical and practical relevance of this discussion to the fields of Cultural-Historical Psychology and Work Psychology, this theoretical-conceptual research aims to analyze the labor as the leading activity of adult life, identifying which contents and processes are developed through this activity. At first, the research highlights labor in its general relevance, as the activity that has originated the specifically human psyche, and points out how capitalist productive relations, by separating human beings from intellectual and material objectivations of humanity's labor, limit their development. Entering the investigation about individual psychic development, the research approaches the categories of activity, consciousness and personality, which base the analysis of psyche's constitution at each life stage through its respective leading activities. By abstracting the general logic of the concept of leading activity from the study about developmental periodization, the research lastly discusses about labor's psychological relevance in adult life. The conclusion is that the new capacities and abilities and the complex reconfiguration of the motivational structure fomented by labor are features that outline this activity as a leading activity, which produces humanization, although concurrently produces alienation in contemporary capitalist society.

Key-words: Cultural-Historical Psychology; developmental periodization; leading activity; labor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1 – ESQUEMA DE PERIODIZAÇÃO PROPOSTO POR EL’KONIN..... | 68 |
| QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS OCORRIDAS POR MEIO DAS ATIVIDADES PRINCIPAIS REFERENTES À ÉPOCA DA PRIMEIRA INFÂNCIA. | 75 |
| QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS OCORRIDAS POR MEIO DAS ATIVIDADES PRINCIPAIS REFERENTES À ÉPOCA DA (SEGUNDA) INFÂNCIA..... | 84 |
| QUADRO 3 – SISTEMATIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS OCORRIDAS POR MEIO DAS ATIVIDADES PRINCIPAIS REFERENTES À ÉPOCA DA ADOLESCÊNCIA. | 89 |
| QUADRO 4 – SISTEMATIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS OCORRIDAS POR MEIO DA ATIVIDADE PRINCIPAL DA VIDA ADULTA. | 108 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. O PAPEL DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO: ASPECTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS | 19 |
| 2.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE VITAL HUMANA: ONTOLOGIA E HUMANIZAÇÃO | 19 |
| 2.2 O TRABALHO EM SUA CONFORMAÇÃO HISTÓRICA ATUAL: CAPITALISMO E ALIENAÇÃO | 26 |
| 3. FUNDAMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO | 32 |
| 3.1 A ATIVIDADE HUMANA..... | 33 |
| 3.2 A CONSCIÊNCIA | 44 |
| 3.3 A PERSONALIDADE..... | 49 |
| 4. ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO | 54 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO E DINÂMICA DOS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO | 57 |
| 4.1.1 Atividade de comunicação emocional direta | 69 |
| 4.1.2 Atividade objetal manipulatória..... | 71 |
| 4.1.3 Atividade de jogo de papéis/brincadeira..... | 75 |
| 4.1.4 Atividade de estudo | 81 |
| 4.1.5 Atividade de comunicação íntima pessoal..... | 84 |
| 4.1.6 Atividade profissional de estudo | 87 |
| 4.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO | 90 |
| 5. O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA VIDA ADULTA..... | 95 |
| 5.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL..... | 97 |
| 5.1.1 O trabalho como atividade principal humanizadora na esfera técnico-operacional..... | 98 |
| 5.1.2 O trabalho como atividade principal humanizadora na esfera motivacional e das necessidades..... | 104 |
| 5.2 O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL ALIENADA..... | 108 |
| 5.3 A ATIVIDADE PRINCIPAL DE TRABALHO COMO SÍNTESE DE HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO | 119 |

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 132 |

1. INTRODUÇÃO

A temática abordada nesta pesquisa – o trabalho como atividade principal¹ da vida adulta – emerge como continuidade dos interesses desenvolvidos ao longo de nosso processo de formação em psicologia na Universidade Federal do Paraná. A necessidade de um estudo mais aprofundado acerca da estrutura da atividade já havia despontado durante a graduação, quando se discorreu, em trabalho monográfico², sobre o sentido e o significado como elementos constituintes da consciência. No último ano da graduação e nos anos subsequentes, a participação num grupo de pesquisa em Psicopatologia e Psicologia Histórico-Cultural³ reiterava a unidade existente entre consciência e atividade, trazendo à tona a necessidade de uma investigação acerca das mudanças na hierarquia de motivos e atividades nos transtornos mentais, bem como de discussões sobre a relação entre a organização do trabalho e o processo de saúde-doença. Reunindo todas essas questões, pretendia-se, num projeto inicial de mestrado, investigar as alterações de sentido e significado nos transtornos mentais em sua relação com os processos de trabalho, a partir do caráter central, do ponto de vista psicológico, que esta atividade desempenha no desenvolvimento psíquico humano.

Notou-se, porém, que para abordar esse problema sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, haveríamos que partir necessariamente de um pressuposto pouco desenvolvido: a noção de trabalho como atividade principal da vida adulta. Chegou-se, assim, à conclusão de que o avanço no estudo do problema inicialmente pretendido demandaria, antes, a retomada de um problema anterior e essencial. Precisava-se estudar algo que, embora tido como pressuposto no campo da Psicologia Histórico-Cultural, carecia ainda de maior exploração e desenvolvimento: a importância psicológica do trabalho, para além de seu aspecto filosófico; sua relevância como atividade principal, produtora de processos

¹ Optamos pela utilização do termo “atividade principal” ao longo da redação do texto, por ser este o mais recorrente nas referências consultadas. Convém ressaltar, contudo, que se encontram outras terminologias para o mesmo conceito, a saber: “atividade guia” e “atividade dominante”.

² Nosso trabalho monográfico de conclusão do curso de psicologia intitula-se “A construção de sentido e significado na relação do indivíduo com a obra de arte: considerações a partir da psicologia histórico-cultural”. Foi defendido em 2011 na Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof^a Dr^a Graziela Lucchesi Rosa da Silva.

³ Coordenado pela Prof^a Ms. Melissa Rodrigues de Almeida.

psicológicos determinantes para o desenvolvimento do indivíduo adulto e trabalhador. Adentrou-se, com isso, à área da periodização do desenvolvimento psíquico humano⁴.

No que tange às teorias psicológicas do desenvolvimento, é muito comum a presença de uma abordagem maturacionista, na qual se confere centralidade à infância e apreende-se a vida adulta e a velhice como momentos, respectivamente, de estagnação e regressão. Sob uma óptica contrária, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma concepção prospectiva do desenvolvimento, trazendo à tona o indivíduo como um sujeito social e atuante, cuja formação decorre de processos educativos, no sentido lato do termo.

De acordo com esta vertente, a cada estágio do desenvolvimento – delineado pela forma com que se produz a vida numa sociedade e pelo lugar que as pessoas nela ocupam – é possível identificar uma maneira fundamental de o indivíduo se relacionar com o mundo; é possível, em outras palavras, destacar uma atividade que, pelo fato de comandar as principais mudanças no psiquismo e na personalidade e alçar a transição a um novo nível de desenvolvimento, é denominada atividade principal. Assim, a brincadeira, por exemplo, é considerada a atividade principal do período pré-escolar, porque é por meio dela que se desenvolvem a imaginação e o pensamento da criança, bem como se aprendem a função social das atividades humanas e as normas de relações entre as pessoas.

Na vida adulta, supõe-se que o trabalho é a atividade principal. Ao estudar a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, Elkonin⁵ (1960b), ainda que não tenha denominado nem aprofundado o trabalho como atividade principal da vida adulta, menciona que o ingresso na atividade de produção é o momento seguinte à atividade de escolarização juvenil. Leontiev⁶ (2004) – também sem sistematizar o

⁴ Esta investigação faz parte da pesquisa intitulada “Contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural para o campo da Psicologia do Trabalho.”, coordenada pelo Prof. Dr. João Henrique Rossler e desenvolvida junto ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁵ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), psicólogo soviético integrante da Escola de Vigotski, especializou-se nas áreas de pedagogia e psicologia infantil. Seus trabalhos teóricos e experimentais denotam sua efetiva preocupação com a prática da educação, apresentando como temáticas principais: psicologia do desenvolvimento infantil; psicologia do jogo; desenvolvimento do pensamento e da linguagem em pré-escolares e escolares; atividade de estudo; periodização do psiquismo humano, sobretudo infantil e escolar; ideias sobre a psicologia do adolescente.

⁶ Alexis N. Leontiev (1903-1979), também pertencente à Escola de Vigotski, teve como uma de suas principais preocupações as relações entre a cultura e o desenvolvimento do psiquismo humano, colaborando para a construção de um referencial materialista histórico dialético para a psicologia.

conceito de trabalho como atividade principal – lembra, entretanto, que, com a passagem à atividade de trabalho, o desenvolvimento não cessa, pois o novo lugar ocupado pelo indivíduo modifica suas relações sociais e seus pontos de vista. Martins e Eidt (2010), por sua vez, propõem claramente o trabalho como atividade principal da vida adulta.

A relevância do papel do trabalho como organizador do desenvolvimento individual nessa etapa permanece, contudo, ainda pouco explorada. Apesar de o trabalho possuir uma importância filosófica central para a Psicologia Histórico-Cultural – sendo reconhecido como o cerne da formação da consciência propriamente humana –, o acúmulo teórico referente à sua situação no âmbito da periodização do desenvolvimento psíquico é bastante parco.

Não se pode afirmar com certeza o porquê da ausência, dentre os autores fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, de uma maior sistematização acerca do trabalho como atividade principal da vida adulta. Pode-se, contudo, lançar a hipótese de que essa psicologia, por situar-se originariamente no contexto da Revolução Russa – em que urgia a necessidade de construir uma nova sociedade e um novo ser humano – tenha atribuído maior foco à formação das novas gerações, visando contribuir com a consolidação de processos formativos voltados ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, no qual seus interesses pessoais fossem correlatos aos da coletividade.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural, tal como as demais abordagens do desenvolvimento, também atribuiu prioridade ao desenvolvimento infantil. Essa prioridade, entretanto, não é decorrente da noção de que a infância determina de modo absoluto a vida adulta. Decorre, antes, de um contexto político, social e cultural em que se demandava a superação das relações alienantes da sociedade capitalista rumo à construção de uma sociedade socialista. Como aponta Calve (2013), o diferencial da Psicologia Histórico-Cultural é a recusa a abordar a psique de maneira estanque e divorciada do contexto em que se insere. Por isso a importância de se recorrer ao estudo da periodização segundo esta perspectiva.

A carência de acúmulo teórico sobre o trabalho como atividade principal é constatada em pesquisas recentes, seja de maneira implícita, a exemplo da dissertação de Soler (2012) – pela desproporcionalidade de conteúdos e fontes

bibliográficas apresentadas sobre o trabalho quando em comparação com as demais atividades principais que, a cada período, regulam o desenvolvimento humano –, seja por explícita menção textual à dificuldade de se encontrar uma apreensão teórica e sistematizada do tema, como o faz Calve (2013).

A necessidade de um maior aprofundamento da temática torna-se particularmente clara sob três aspectos principais. Em primeiro lugar, trata-se de uma necessidade inerente ao próprio avanço do campo teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que, como dissemos acima, o problema do trabalho como atividade principal carece de aprofundamento e sistematização conceitual nesta abordagem. Em segundo lugar, a sistematização da relação entre trabalho e desenvolvimento psíquico na vida adulta é necessária para subsidiar as reflexões teóricas e as práticas em várias áreas da Psicologia sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a exemplo da Educação, da Saúde e do Trabalho⁷. Em terceiro lugar, ao se ter em consideração que, nas sociedades assentadas sobre relações sociais de exploração e dominação, como é o caso da sociedade capitalista atual, a atividade de trabalho encontra-se alienada.

Ainda que sob diferentes pressupostos teórico-metodológicos⁸, a Psicologia do Trabalho tem se voltado às relações entre trabalho e sofrimento e à elevada incidência de transtornos mentais na atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista, marcada pela reestruturação produtiva, pós-crise de 1970. As mudanças tecnológicas, organizacionais e gerenciais ocorridas desde então, em especial, a automação e flexibilização produtiva e o modelo participativo de gestão, têm contribuído para, ao mesmo tempo, acentuar a exploração e ocultá-la por meio da criação de mecanismos de controle subjetivo e cooptação emocional do trabalhador. Diante da precarização dos vínculos de trabalho, da intensificação da jornada (estendida para a vida domiciliar), da necessidade sempre premente de capacitação (continuadamente imposta e sentida pelos trabalhadores como obrigatória) e da constante ameaça de desemprego intensificam-se os processos de sofrimento e adoecimento no trabalho. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2001), os

⁷ Entende-se que, inserindo-se no campo dos fundamentos para uma psicologia geral, esta pesquisa extrapola modalidades de aplicação da psicologia. As diferentes áreas de atuação mencionadas (educação, saúde, trabalho) não devem, assim, ser apreendidas de modo fragmentado, mas entendidas em unidade, sob a perspectiva do ser humano como totalidade.

⁸ A carência de estudos no campo da Psicologia do Trabalho fundados numa abordagem psicológica marxista, como a Psicologia Histórico-Cultural, pode ser explicada, dentre outras razões, pelo reduzido acúmulo teórico-prático nesta abordagem em relação às questões referentes ao trabalho.

transtornos mentais (depressão unipolar, alcoolismo, esquizofrenia e transtorno bipolar) representam quatro das dez principais causas de incapacitação no mundo. No Brasil, eles são a terceira maior causa de afastamento do trabalho por mais de quinze dias e das aposentadorias por invalidez (BRASIL, 2011).

Assim, o crescimento dos índices de adoecimento tem sido acompanhado por um incremento das tentativas de apreensão do fenômeno por diferentes referenciais teórico-metodológicos da área da saúde e da psicologia. No entanto, muitos desses referenciais exaltam fatores “extra-trabalho”⁹ (aspectos sociodemográficos, hábitos e estilos de vida, dificuldades financeiras, pouco apoio social doméstico etc.) em detrimento de fatores diretamente ligados ao trabalho (condições ambientais, baixo controle sobre o ritmo de trabalho, carga física e psíquica extenuantes etc.), ocultando, com isso, a relação existente entre os processos de trabalho e de saúde-doença e culpabilizando o indivíduo trabalhador por seu sofrimento e adoecimento. Ainda que crescentes também as pesquisas dedicadas a estabelecer nexos causais entre trabalho e adoecimento psíquico, notam-se muitas incongruências no campo da Psicologia do Trabalho, inclusive em sua interface com o de Saúde do Trabalhador¹⁰, a exemplo da conciliação entre concepções antagônicas como marxismo (para compreender a organização do trabalho sob o capitalismo) e teorias internalistas e individualizantes (para a apreensão do psíquico) (MALAGUTY, 2013).

Nesse sentido, o aprofundamento da relação entre trabalho e desenvolvimento psicológico segundo o aporte da Psicologia Histórico-Cultural pode trazer contribuições à Psicologia do Trabalho, na medida em que rompe com a visão dicotômica de sujeito e sociedade e reforça o papel do modo de produção da vida, da posição de classe e das relações ativas que o indivíduo estabelece com o mundo para a constituição de seu ser, de seus modos de sentir, pensar e agir. Ao adentrar, por extensão, a análise das condições concretas de vida e atividade que estão por

⁹ O termo é situado entre aspas para evidenciar que mesmo esses fatores “externos” ao trabalho possuem vinculação com ele; as relações domésticas reproduzem as relações sociais mais amplas.

¹⁰ O campo Saúde do Trabalhador desponta em fins de 1960, em meio às demandas concretas dos trabalhadores e à necessidade de se superar as abordagens hegemônicas em saúde, cujo enfoque recaía sobre a adaptação do indivíduo ao trabalho via intervenções predominantemente curativas. A proposta do campo é configurar-se como instrumento para uso do trabalhador na luta pela saúde, na reivindicação de direitos e na intervenção sobre a realidade. A Psicologia do Trabalho, por sua vez, tem origem em meados do século XX, em especial na década de 1980, opondo-se à Psicologia Industrial e Organizacional ao deslocar o foco das demandas e objetivos produtivistas da organização para a subjetividade do trabalhador, a compreensão e a intervenção sobre seu sofrimento. Composto por diferentes abordagens, o campo traz aproximações com a área de Saúde do Trabalhador – também diversificada – pela comum crítica tecida à organização do trabalho capitalista e pelo compromisso assumido para com os trabalhadores (MALAGUTY, 2013).

trás de fenômenos como o sofrimento e o adocimento psíquico, abre caminho para intervir nas mesmas a fim de transformá-las.

Em suma, considerando-se (a) a centralidade do trabalho para a reprodução da sociedade e do indivíduo, (b) a necessidade concreta de se compreender o papel do trabalho no desenvolvimento psíquico humano, ou seja, a dimensão psicológica do trabalho, (c) a intrínseca relação que se estabelece entre sofrimento e trabalho na sociedade capitalista e (d) a discussão ainda incipiente sobre o trabalho no âmbito da periodização do desenvolvimento psíquico, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, enuncia-se o problema de pesquisa, que pode ser expresso nas seguintes questões: de que modo o trabalho, perpassando a totalidade do processo de formação do indivíduo, se expressa como atividade principal na vida adulta? Em outras palavras: o que significa, de fato, afirmar que o trabalho é atividade principal na vida adulta, isto é, a atividade que orienta e organiza o desenvolvimento psíquico nesta fase da vida? Que conteúdos e processos psicológicos o trabalho produz, determinando o desenvolvimento psíquico do indivíduo que trabalha?

No intuito de trazer uma aproximação a essa problemática, cuja relevância teórica e social manifesta-se tanto para a Psicologia Histórico-Cultural quanto para o campo da Psicologia do Trabalho, a presente pesquisa, de caráter teórico-conceitual, tem por objetivo geral investigar quais os conteúdos e processos psicológicos que, produzidos pelo trabalho, caracterizam-no como atividade principal, isto é, como atividade organizadora do desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. Como objetivos específicos, tem-se: a) caracterizar o desenvolvimento do psiquismo propriamente humano; b) identificar a lógica geral do conceito de atividade principal a partir do estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano; c) analisar a relevância psicológica do trabalho, para o desenvolvimento psíquico e o processo de personalização.

Assim, o texto organiza-se metodologicamente a partir de quatro momentos diretamente articulados, que correspondem ao movimento de construção da análise de nosso objeto, a qual se desdobra em distintos capítulos. O primeiro momento (cujo capítulo intitula-se “O papel do trabalho na constituição do ser humano: aspectos ontológicos e históricos”) analisa o trabalho como a atividade vital do ser humano, inauguradora da esfera histórico-social de seu desenvolvimento e detentora de um papel central na formação do psiquismo. Nas circunstâncias de

uma sociedade marcada pelo modo capitalista de produção, aponta-se, ainda, para o aspecto alienante que o trabalho assume.

O segundo momento (“Fundamentos para uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento psíquico”) busca sublinhar os aspectos gerais do desenvolvimento do indivíduo humano conforme a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Destaca a atividade – dada sempre sob condições sociais – como a mola propulsora do desenvolvimento psíquico, articulando-a à formação da consciência e da personalidade.

Diante da inexistência ou da inacessibilidade¹¹ às teorizações sobre o trabalho como atividade principal na vida adulta, o terceiro momento (“Atividade principal e periodização do desenvolvimento”) aborda a periodização do desenvolvimento psíquico e a sua relação com a atividade. Com o apoio de autores que tangenciam a temática (Lazaretti, Pasqualini, Facci, Rossler, dentre outros), estudam-se principalmente as contribuições de D. B. Elkonin e A. N. Leontiev quanto às atividades (a) de comunicação emocional direta (primeiro ano de vida), (b) objetual-manipulatória (primeira infância), (c) de jogo/brincadeira (pré-escola), (d) de estudo (idade escolar primária), (e) de comunicação íntima pessoal (idade escolar média) e (f) profissional de estudo (idade escolar juvenil). Com base no que já existe sistematizado sobre as fases anteriores do desenvolvimento psíquico, pretende-se, nesse momento, constituir um núcleo de análise a partir do qual se possa abstrair e generalizar elementos que subsidiem a reflexão posterior sobre o trabalho como atividade principal.

Chega-se, então, ao quarto momento, ou seja, ao trabalho, (“O trabalho como atividade principal da vida adulta”). Partindo de um movimento próprio ao materialismo histórico-dialético¹², busca-se abstraí-lo de suas relações concretas e históricas – como trabalho alienado na sociedade capitalista – para, primeiramente, analisá-lo como atividade principal, organizadora do desenvolvimento psíquico

¹¹ Muito do acervo soviético é ainda indisponível no mundo ocidental, provavelmente, conforme aponta Lazaretti (2008), devido à menor expansão da língua russa para o ocidente e aos vestígios do comunismo real.

¹² O método materialista histórico-dialético toma como pressuposto da existência e do pensamento a realidade material. Preconiza a análise explicativa dos fenômenos, de modo a ultrapassar a descrição da aparência dos mesmos para penetrar na totalidade de suas causas e relações. Parte do concreto sensível – da percepção imediata e caótica da realidade – para, por meio de abstrações simples/conceitos, reconstruir o real até se chegar ao concreto pensado, que é a síntese teórica, a apreensão do fenômeno em sua totalidade. O concreto pensado retroage, então, sobre a realidade material (concreto real), realimentando-a e sendo por ela aperfeiçoado, o que denota a imbricação existente entre atividade teórica e prática (GERMER, 2003).

humano. Portanto, com um potencial humanizador. Na sequência, ele é reposicionado nas relações sociais de classe, porém num nível superior de compreensão e organização.

Com isso, sublinha-se a importância psicológica do trabalho para o desenvolvimento da individualidade, da consciência e da personalidade, apontando-se para as novas capacidades e habilidades, bem como para a reconfiguração da estrutura motivacional que a partir dele se promove. Reconhece-se, ademais, que a forma com que o trabalho se organiza socialmente repercute sobre todas essas esferas, sendo que, na sociedade capitalista, a organização do trabalho obstaculiza e empobrece o desenvolvimento psíquico e pode gerar diversas manifestações de sofrimento.

Compreender a conformação histórico-social do trabalho e a centralidade dessa atividade para o desenvolvimento do indivíduo adulto pode trazer contribuições à atuação psicológica, no sentido de atentar à situação material de vida e atividade que determina as manifestações psíquicas e vislumbrar, como estratégias possíveis de transformação, por exemplo, o desenvolvimento da autoconsciência, a reconfiguração da hierarquia de atividades e a construção de novos motivos.

2. O PAPEL DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO: ASPECTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS

Qualquer consideração acerca do ser humano e de seu psiquismo, sob o aporte da Psicologia Histórico-Cultural, parte necessariamente da compreensão do trabalho como a atividade fundamental, inauguradora do desenvolvimento psíquico propriamente humano, que tem um cunho histórico e social.

Foi a partir do momento em que, na história da humanidade, a vida passou a se dar numa sociedade organizada na base do trabalho que o desenvolvimento do psiquismo humano deixou de se submeter a leis biológicas para ser governado por leis sócio-históricas. Não se trata de que o desenvolvimento biológico, via hereditariedade, tenha cessado, mas sim de que as mudanças mais fundamentais começaram a ser transmitidas prioritariamente por meio da apreensão da cultura material e intelectual humana, isto é, do gênero humano, da totalidade dos objetos, saberes e fenômenos criados pela atividade coletiva e produtiva do ser humano (LEONTIEV, 2004).

Neste capítulo, busca-se caracterizar e analisar o trabalho como a atividade vital humana, responsável pela gênese do gênero humano e, conseqüentemente, pela ampliação das possibilidades de formação do psiquismo individual. Além da apreensão do aspecto ontológico do trabalho, aborda-se também sua conformação histórica atual, situando-o no contexto da sociedade capitalista.

2.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE VITAL HUMANA: ONTOLOGIA E HUMANIZAÇÃO

Uma atividade vital pode ser entendida como aquela atividade que é necessária à reprodução da vida, seja do indivíduo, seja de sua espécie. No caso do ser humano, entretanto, há que lhe acrescer, ainda, a função de assegurar a existência da sociedade (DUARTE, 1999). Diferentemente da atividade animal, orientada diretamente por leis naturais, a atividade humana é essencialmente social. Ou seja, a produção e reprodução da vida humana depende do gênero humano, da

atividade de outros seres humanos objetivada ao longo de gerações. Por isso, ainda que não se dê obrigatória e imediatamente em grupo, a atividade humana possui sempre um caráter social (MARX, 2004).

Posto que também sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade. (MARX, 2004, p. 107)

Essa forma essencialmente social de produzir e reproduzir a vida é o trabalho, atividade cujo surgimento foi responsável pela inauguração da história e da sociedade e, assim, pela constituição do gênero humano (MARX; ENGELS, 2007). Segundo Leontiev (2004), foi a partir do trabalho que passaram a ser instauradas possibilidades exclusivamente humanas de desenvolvimento psíquico. Por isso, consistentemente com o pensamento marxista, Leontiev considera o trabalho como a atividade vital e fundamental do ser humano.

Considerando que a existência humana é conformada pelas condições materiais engendradas pela atividade histórica de gerações, Marx e Engels (2007) defendem que uma compreensão acerca do que é o ser humano deve partir, inevitavelmente, daquilo que é o pressuposto de toda a história: a existência de seres humanos vivos. Para existirem, os seres humanos precisam satisfazer necessidades primeiras, como comer, beber, morar e vestir. O suprimento dessas necessidades, por sua vez, exige-lhes dispor de certos meios de existência (MARX; ENGELS, 2007). Nas demais espécies, esses meios encontram-se diretamente na natureza, seja como recursos de interação do indivíduo com o ambiente (sentidos, instintos), seja como recursos de consumo e proteção (alimento, água, gruta) (KLEIN; KLEIN, 2011). Os seres humanos, contudo, passaram, em determinado momento de sua evolução, a produzir os meios de sua própria existência. E é a este ato de produção da vida material que Marx e Engels (2007) conferem a qualidade de primeiro ato histórico.

A ação de satisfazer as necessidades vitais e o instrumento produzido para tal – tornando-se ele próprio uma necessidade – conduziram, gradativamente, à produção de novas necessidades e novos meios de satisfazê-las (MARX; ENGELS, 2007). A existência humana, embora dependente, sempre e em última instância, da

natureza, passou a depender cada vez mais de mediações interpostas pelo ser humano em relação a ela por sua atividade transformadora, o trabalho (KLEIN e KLEIN, 2011).

Ao agir sobre a natureza, o ser humano tornou-a não só seu meio de vida imediato, mas o objeto e o instrumento de sua atividade vital, o seu “corpo inorgânico”, a extensão de sua corporeidade (MARX, 2004); ou seja, valeu-se de recursos naturais extracorpóreos para potencializar os recursos do seu organismo, para expandir a sua capacidade corporal de agir sobre a natureza (KLEIN; KLEIN, 2011). Interpondo, inicialmente, na relação com a natureza, instrumentos em sua forma bruta – usando a pedra, por exemplo, para lançar, prensar e cortar – o ser humano foi aos poucos os aperfeiçoando e transformando-os em “meios de trabalho já trabalhados” (MARX, 1996). E foi essa criação de um mundo objetivo, de uma natureza inorgânica, que, segundo Marx (2004), fez do ser humano um ser genérico consciente, que tem no gênero a sua própria essência:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. [...] Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico (MARX, 2004, p. 84).

Ao produzir os meios de sua existência, os seres humanos alteraram radicalmente a forma de se relacionar com a natureza, passaram a atuar sobre ela de modo consciente e mediado por uma infinidade de criações (KLEIN; KLEIN, 2011). O ser humano, afirma Marx (2004), produz em liberdade de sua carência física imediata. Enquanto o animal produz a si mesmo, o ser humano produz universalmente, reproduz a natureza inteira e defronta-se livremente com o seu produto.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2004, p. 85).

As condições de vida criadas pelos seres humanos no processo colaborativo de trabalho passam a integrar a condição de ser de qualquer indivíduo pertencente à sociedade. Conforme expõem Klein e Klein (2011), a espécie humana, por sua condição biológica, é incapaz de voar, mas uma vez produzidos socialmente os balões, os dirigíveis e os aviões, essa capacidade passa a integrar o gênero humano e, por decorrência, a constituir também cada indivíduo. Por isso, diz-se que o ser humano não possui uma essência pré-determinada, mas humaniza-se, constitui-se conforme os meios e as relações de produção existentes em cada sociedade a cada momento histórico (KLEIN; KLEIN, 2011). No encadeamento da história, cada geração humana apropria-se do legado do trabalho das gerações anteriores e, ao mesmo tempo em que dá continuidade à atividade anterior sob condições totalmente alteradas, vai modificando as antigas condições e introduzindo uma atividade diferente (MARX; ENGELS, 2007).

É o trabalho, portanto, que constitui o ser humano como um ser social e histórico; um ser cujas capacidades materiais e intelectuais não são dadas de antemão, mas desenvolvidas por meio da apropriação das objetivações sociais, dos produtos da atividade coletiva. Por meio do trabalho, cria-se uma realidade humanizada e, com isso, novas formas de se relacionar com o mundo, expandindo as potencialidades humanas para além dos limites do organismo.

Engels (1982), remontando às origens da humanidade, reforça o quanto o trabalho e junto com ele – por seu caráter social – a linguagem foram os principais fatores que colaboraram para a inauguração da consciência e dos sentidos humanos, os quais, desenvolvendo-se, passaram a retroagir sobre o próprio trabalho, tornando-o cada vez mais planejado e complexo.

A contribuição histórica do trabalho para a constituição do psiquismo humano é também ressaltada por Luria (1979), que aponta a produção de instrumentos de trabalho como um indício de que se estava estabelecendo uma forma consciente de atividade, visto que esse ato, não tendo um vínculo direto com a necessidade biológica, só poderia adquirir sentido se houvesse conhecimento do seu futuro emprego. Assim, o lapidar a pedra, embora não atendesse em si mesmo à necessidade de alimento, justificava-se pela ciência de sua função posterior na caça (LURIA, 1979). Além disso, a elaboração de instrumentos especializados implicava o conhecimento das propriedades materiais dos objetos utilizados e de como adequá-los às finalidades do trabalho (DUARTE, 1999).

À produção de instrumentos como fator contribuinte para a formação da consciência humana, soma-se ainda o caráter eminentemente social do trabalho. Segundo Marx e Engels (2007), a necessidade de estabelecer relações sociais existe desde os primórdios da história e está atrelada à exigência da cooperação entre os indivíduos para a produção da vida humana. A princípio, a necessidade de firmar relações com os outros se manifestava apenas como uma consciência gregária, entretanto, com o aumento da população e, conseqüentemente, da produção e das necessidades, a consciência foi se complexificando a partir de uma incipiente divisão social do trabalho, pautada inicialmente em disposições naturais, necessidades e casualidades.

Conforme expõe Leontiev (2004), com a partilha das funções do trabalho entre os diversos participantes da atividade produtiva, instauraram-se uma série de ações que só se tornavam compreensíveis se comparadas antecipadamente com o resultado da atividade geral que compunham. Na caçada coletiva, por exemplo, um indivíduo poderia ser encarregado de assustar a presa e orientá-la na direção de abatedores à espreita. A ação de espantar a caça, embora contraditória à satisfação da necessidade particular de alimento ou vestuário, ao se inserir como um resultado intermediário nas relações sociais do processo de produção, garantia o usufruto do produto da atividade total (LEONTIEV, 2004).

Concomitantemente ao desenvolvimento da consciência, pela necessidade prática de os seres humanos se comunicarem, desenvolvia-se a forma material sob a qual se manifesta essa consciência: a linguagem (MARX; ENGELS, 2007). Vinculada, a princípio, aos movimentos de trabalho e aos sons vocais que os acompanhavam, a comunicação entre os participantes do processo produtivo foi se destacando da ação sobre os objetos e se configurando como gesto e linguagem articulada, com a função específica de agir sobre os indivíduos (LEONTIEV, 2004).

O aparecimento da linguagem, como um sistema de códigos capaz de designar objetos, atos, qualidades e relações, foi de suma relevância para o desenvolvimento da consciência e a formação dos processos psíquicos superiores, especificamente humanos. Conforme aponta Luria (1979), a linguagem possibilitou dirigir a atenção aos objetos e lidar com eles, mesmo em sua ausência, por meio de sua conservação na memória. Permitindo a representação da realidade por meio de abstrações e generalizações, tornou-se valioso veículo de pensamento; e, como veículo de transmissão de informação, inaugurou a esfera histórico-social do

desenvolvimento psíquico, ao possibilitar a assimilação pelo indivíduo das experiências (conhecimentos, habilidades, comportamentos) de toda a humanidade.

Mediadas pela linguagem, (a) a percepção se tornou seletiva e generalizada, (b) a atenção adquiriu caráter arbitrário, (c) a memória teve sua capacidade ampliada e tornou-se passível de organização e evocação voluntária, (d) a imaginação e a criação se fizeram possíveis, (e) o pensamento tornou-se abstrato e generalizado e (f) a vivência emocional se complexificou (LURIA, 1979).

Em suma, quando os seres humanos, em sua relação com a natureza, passaram a produzir os meios para satisfazer suas necessidades, eles inauguraram uma realidade objetiva e subjetivamente humanizada (DUARTE, 1999). Isso é destacado por Marx (1996, p. 297) na própria definição de trabalho:

o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecida e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

O trabalho, como síntese da forma especificamente humana de existência, é, de acordo com Marx (1996), composto pelos seguintes elementos: a) a atividade orientada a um fim, b) o objeto de trabalho e c) os meios de trabalho.

A atividade orientada a um fim é o próprio trabalho, em seu aspecto teleológico. Refere-se ao fato de o produto da atividade laboral existir antecipadamente à consciência do trabalhador, como um objetivo que orienta a transformação imposta à matéria natural:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 298).

O trabalho é, assim, ao mesmo tempo material e ideal. Material por se fundar na relação ativa com o mundo exterior e com os outros seres humanos. Ideal por se tratar de uma reconstituição subjetiva da realidade na forma de imagem mental, ideia (MARTINS, 2001).

O segundo elemento mencionado por Marx (1996) como constitutivo do processo de trabalho é o objeto sobre o qual essa atividade incide. De modo geral e em sua condição primária, o objeto provém da própria natureza; é o peixe, a madeira e o minério extraídos diretamente do ambiente natural. Quando, porém, o objeto é modificado por um trabalho prévio, passa a se denominar matéria-prima¹³.

Por fim, o meio de trabalho é aquilo que, interpondo-se entre o trabalhador e o objeto de trabalho, conduz a atividade. Em outras palavras, é o instrumento, seja ele apropriado diretamente da natureza ou resultante de um processo de elaboração e criação. Num sentido mais amplo, pode-se incluir também como meios de trabalho as condições objetivas que, embora não participem diretamente do processo laboral, são indispensáveis à sua realização, como é o caso do local de trabalho (a terra, os edifícios etc.) (MARX, 1996).

O trabalho é, portanto, uma atividade na qual o indivíduo, valendo-se de um meio de trabalho, efetua uma transformação no objeto, pretendida desde o início. O produto desse processo é um valor de uso, entendido como uma matéria modificada e adaptada para satisfazer as necessidades humanas. Sendo resultado do trabalho, esse valor de uso pode converter-se, ainda, em matéria-prima ou meio de produção, ocasião na qual passa a desencadear um novo processo laboral (MARX, 1996).

Como atividade dirigida à criação de valores de uso, o trabalho é condição eterna e indispensável à manutenção da vida humana (MARX, 1996). Mas, conforme o seu desenvolvimento histórico, ele pode assumir diferentes formas sociais: ao grau de desenvolvimento das forças produtivas (matéria-prima, instrumentos, métodos de produção e trabalhadores) correspondem determinadas relações de produção (MARX, 2007).

Em dado momento histórico, o grau de desenvolvimento das forças produtivas implicou na divisão social do trabalho e no estabelecimento da propriedade privada, as quais, segundo Marx e Engels (2007), são expressões idênticas, a não ser pelo

¹³ O trabalho, desse modo, não pode ser compreendido apenas como atividade de intercâmbio com a natureza, pois a natureza sobre a qual intervém o trabalho é também natureza humanizada, uma realidade já transformada pela ação humana.

fato de a primeira referir-se à atividade e a segunda ao produto dela. A divisão social do trabalho demarca a separação entre trabalho material e trabalho espiritual, entre produção e consumo, que passam a pertencer a indivíduos diferentes. Com ela, dá-se também a distribuição desigual do trabalho e de seus produtos, instaurando-se a propriedade privada (MARX; ENGELS, 2007).

Divisão social do trabalho e propriedade privada são os pressupostos do desenvolvimento da sociedade de classes capitalista, assumindo nela contornos peculiares¹⁴. A seguir, analisa-se a conformação do trabalho nesta sociedade.

2.2 O TRABALHO EM SUA CONFORMAÇÃO HISTÓRICA ATUAL: CAPITALISMO E ALIENAÇÃO

Viu-se que o processo de trabalho é caracterizado pela presença de três fatores fundamentais: o objeto de trabalho, os meios de trabalho e o trabalho mesmo (a atividade de trabalho), que, para se efetivar, depende do emprego das aptidões físicas e intelectuais do trabalhador, isto é, da força de trabalho. Ocorre que, sob o modo de produção capitalista, os objetos e meios de trabalho são expropriados do trabalhador e este se vê obrigado a vender sua única posse, a força de trabalho, como meio para garantir sua existência. Com a compra dessa força de trabalho, o capitalista incorpora um “fermento vivo” aos demais elementos do processo laboral; adquire, na condição de mercadoria, uma força capaz de produzir mercadorias (MARX, 1996).

A produção de mercadorias – entendidas como produtos que detêm não só um valor de uso, mas também um valor de troca (ou valor), que possibilita a sua venda – é um dos objetivos do modo de produção capitalista. Mas, além dele, há outro fundamental: o de produzir mais-valia, ou seja, acrescentar à mercadoria um

¹⁴ É importante frisar que a divisão social do trabalho e a propriedade privada demarcam historicamente a gênese de todas as sociedades de classes existentes até então, não sendo, portanto, exclusividade da sociedade capitalista, e sim condição de sua existência. O antagonismo de classes existiu, anteriormente, em outros modos de produção, como no escravismo (senhor x escravo) e no feudalismo (aristocrata x servo). No capitalismo – que é o foco de nossa análise por ser o modo de produção atual –, esse antagonismo se expressa na oposição proletariado x burguesia.

valor que seja mais alto que a soma das mercadorias (meios de produção e força de trabalho) exigidas para produzi-la e, desse modo, gerar lucro (MARX, 1996).

O que determina o valor de qualquer mercadoria é a quantidade de trabalho materializada em seu valor de uso, é o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Sob esse aspecto, não interessa a qualidade, a natureza ou o conteúdo do trabalho nela incorporado, não interessa se o produto é algodão, fuso ou fio, pois o que permite estabelecer equivalência entre eles é um fator unicamente quantitativo, abstrato (MARX, 1996).

Ao se analisar a força de trabalho, tem-se que seu valor de troca corresponde ao tempo de trabalho necessário para manter o trabalhador vivo, para garantir a sua subsistência e a sua qualificação para o trabalho. Por outro lado, seu valor de uso é ser fonte de valor, criar valor excedente ao acrescentar quantidade de trabalho ao objeto que produz (MARX, 1996).

Como o tempo de trabalho necessário para a manutenção diária do trabalhador é inferior à sua jornada de trabalho, isso possibilita que o capitalista tome para si os resultados do trabalho despendido no restante da jornada. Desse modo, ao vender sua força de trabalho, o trabalhador “realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso” (MARX, 1996, p. 311), visto que o valor criado para além de seu próprio valor converte-se em propriedade do capitalista. A este último, cumpre apenas vigiar a mercadoria força de trabalho para que ela valha o grau socialmente usual de esforço que dela se espera e para que não haja nenhum desperdício de matéria-prima e instrumentos de trabalho, garantindo-se, assim, a mais-valia (MARX, 1996).

Algumas estratégias são postas em prática pelo capitalista para aumentar a taxa de mais-valia obtida. Uma delas é o prolongamento da jornada de trabalho, a que se denomina criação de mais-valia absoluta: aumenta-se o tempo de sobretrabalho não pago, conservando-se o tempo de trabalho necessário para a reprodução do trabalhador, pago pelo salário. A outra é a produção de mais-valia relativa: eleva-se a produtividade a partir da inserção de inovações nos meios e métodos de realização do trabalho; com isso, reduz-se o tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias (de cujo consumo depende a subsistência do trabalhador) e, conseqüentemente, o valor da própria força de trabalho decresce (MARX, 1996). Malaguty (2013) cita como exemplos de exploração do trabalhador para extração da mais-valia: a redução das lacunas de

tempo entre os diferentes momentos da produção; a redução do tempo de descanso, de uso do sanitário e de alimentação; o estabelecimento de metas; o aumento da velocidade das máquinas e do número destas máquinas sob o controle do trabalhador.

Pautado na propriedade privada dos meios de produção, nas relações de assalariamento e na geração de mais-valia, o modo de produção capitalista potencializou a força produtiva, ampliando exponencialmente as objetivações genéricas. Contudo, fez isso à custa da manutenção de uma massa de indivíduos absolutamente sem propriedade. Ao mesmo tempo em que viabilizou o intercâmbio universal por meio do desenvolvimento da troca de mercadorias, tornou cada vez mais distante a apropriação das mesmas por parte de seus produtores (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2004).

Esse contraste entre a riqueza do gênero humano e a miséria do trabalhador, entre as possibilidades de vida já alcançadas pela humanidade e o cerceamento de acesso dos indivíduos a ela, é o que caracteriza o fenômeno da alienação. Duarte (1999) ilustra-o com o fato de que, embora as condições objetivas para se saciar mundialmente a fome já tenham sido propiciadas, muitos seres humanos seguem morrendo de inanição.

Na sociedade capitalista, a alienação do trabalho se manifesta sob quatro aspectos: a) na relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho; b) entre o indivíduo e a atividade produtiva; c) entre o indivíduo e o gênero humano; d) entre os indivíduos (MARX, 2004).

No primeiro caso (alienação do indivíduo em relação ao produto do trabalho), os produtos da objetivação do trabalhador se tornam alheios a ele, não são percebidos como passíveis de apropriação; aparecem, antes, como uma existência “*fora dele (ausser ihm)*”, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele” (MARX, 2004, p. 81). Sua objetivação não lhe pertence, não se lhe apresenta como objeto de apropriação e enriquecimento humano, mas o esvazia e empobrece (MARTINS, 2001). Quanto mais mercadorias cria, quanto mais contribui para a valorização do mundo das coisas, mais o trabalhador se desvaloriza como ser humano, inserindo-se no mundo como uma mercadoria a mais. Quanto maior o seu desgaste na produção, conferindo vida ao objeto, com mais independência e hostilidade este último se lhe defronta (MARX, 2004).

A efetivação do trabalhador, pelo trabalho, converte-se, assim, em servidão ao objeto produzido; servidão esta que se apresenta duplamente, pois ele depende tanto dos meios de trabalho para existir como trabalhador, quanto dos meios de subsistência para existir como sujeito físico. “O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador” (MARX, 2004, p. 82). Passa-se, portanto, a trabalhar para viver, ao mesmo tempo em que se vive para trabalhar.

A própria atividade de produção se torna, então, estranha ao trabalhador (alienação do indivíduo em relação à atividade produtiva), manifestando-se como trabalho obrigatório, como um sacrifício necessário para satisfazer necessidades outras, tais como comer, beber, ter o que vestir e onde morar (MARX, 2004). O trabalhador relaciona-se com a sua atividade como se fosse uma atividade alheia, que não lhe oferece satisfação em si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outrem (MÉSZÁROS, 2006). A exteriorização de sua capacidade produtiva não afirma a sua humanidade, não serve à satisfação de necessidades humanas; converte-se apenas em sofrimento (MARTINS, 2001). Desse modo, a alienação da atividade reside em que:

o trabalho é *externo* (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...] O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...] é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação (MARX, 2004, p. 82-83).

Em decorrência da alienação frente ao objeto e à atividade, o ser humano acaba por se alienar do gênero humano e dos demais indivíduos. Isto é, a alienação em relação à natureza (ao mundo objetivo humanizado) e em relação a si mesmo (à atividade que lhe constitui como indivíduo) estende-se para as relações humanas, expressando-se como alienação em relação à humanidade e como alienação em relação aos outros seres humanos (MÉSZÁROS, 2006).

A alienação do indivíduo em relação à humanidade (alienação entre o indivíduo e o gênero humano) está em que todas as possibilidades humanas materiais e espirituais já objetivadas transformam-se para o trabalhador em simples meio de existência individual. Apartado do seu “corpo inorgânico”, ele tem sua

genericidade mutilada ao mesmo passo que enriquece o gênero humano (MARX, 2004).

Não só a aquisição das possibilidades do gênero fica limitada, mas a própria percepção de que a humanidade é produzida pelo envolvimento recíproco dos indivíduos no processo de trabalho permanece oculta ao trabalhador, que tem seus interesses individuais contrapostos aos interesses coletivos. E quanto mais fragmentada, superespecializada, é a divisão do trabalho, quanto mais o indivíduo assume um ramo exclusivo na atividade social, menos ele se reconhece como ser genérico, social (MARX; ENGELS, 2007). As relações sociais de produção, ao invés de serem captadas como constituídas e potencialmente transformáveis por ele, aparecem-lhe como forças naturais e incontroláveis (DUARTE, 1999).

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma seqüência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX; ENGELS, 2007, p. 38)

Por fim, a socialidade do indivíduo se encontra também alienada (alienação entre os indivíduos), pois a forma com que ele se relaciona consigo mesmo reflete-se na forma como ele se relaciona com os demais indivíduos (MARX, 2004). Desprovido de sua essência humana, o indivíduo é incapaz de reconhecê-la no outro. E, sendo convertido em mercadoria, suas relações se tornam igualmente mercantis, relações entre objetos (MARTINS, 2001).

Se, pela parte dos trabalhadores, a alienação se dá por eles produzirem sem que haja um controle sobre a própria produção e manifesta-se como miséria e sofrimento, a minoria capitalista não está isenta desse fenômeno. Ocorre que, para os capitalistas, a alienação se manifesta sob outra faceta, como riqueza e deleite (CHAGAS, 1994). “O trabalho é o ‘sujeito sem objeto’, ao passo que o capital é o ‘objeto sem sujeito’”, expõe Mézáros (2006, p. 162). O sujeito sem o objeto está destituído de sua própria condição humana, posto que reduzido à mera existência física. O objeto, sem o sujeito, perde sua determinação social e converte-se na necessidade abstrata de dinheiro.

Tanto o trabalhador quanto o capitalista almejam um retorno financeiro em sua atividade, independentemente de qual seja a utilidade social do objeto produzido. Para o trabalhador, esse retorno é o salário recebido pela venda da sua força de trabalho. Para o capitalista, detentor dos meios de produção, o que se almeja é o aumento dos lucros (DUARTE, 2004b). Em ambos os casos, está posta a supremacia do ter sobre o sentido do ser:

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada: trabalho e capitalização* (MARX, 2004, p. 108).

É importante frisar que a alienação não é uma condição eterna e imutável, mas está fundamentada em determinadas condições histórico-sociais. Superá-la, portanto, exige abolir seu fundamento: propriedade privada e capital (MARTINS, 2001). Implica na necessidade historicamente posta de superação das relações capitalistas de produção.

No próximo capítulo, são apresentados os mecanismos fundamentais do desenvolvimento psíquico individual, de modo a fornecer os subsídios para que se analise, posteriormente, a importância psicológica do trabalho ao longo da ontogênese (história de vida individual), principalmente na vida adulta. Também para que se compreenda como os processos psíquicos são afetados pela conformação alienada dessa atividade. As relações de alienação, pautadas nas condições materiais da sociedade capitalista, trazem impactos profundos à constituição do psiquismo humano; empobrecem-no, na medida em que apartam o indivíduo das potencialidades geradas por aquela que é sua atividade originária e fundamental: o trabalho.

3. FUNDAMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO

A questão do desenvolvimento psíquico humano tem sido tradicional e hegemonicamente abordada pela Psicologia sob um viés naturalista. Segundo esta perspectiva, há um ciclo vital previsível pelo qual todos passam e cujo desenrolar é apenas estimulado ou favorecido pelo processo educativo (PASQUALINI, 2008; 2009). À infância é atribuído papel central no desenvolvimento, de modo que o período que a segue é concebido como de estagnação e até mesmo de involução, conforme avança a idade (CALVE, 2013).

De acordo com Reis (2011), as teorias do desenvolvimento hegemônicas – a exemplo da Psicologia Evolutiva –, ao estudarem as mudanças psicológicas próprias a cada idade, conferem primazia ao aspecto biológico em detrimento do sociocultural. Entendem elas que o processo de maturação, iniciado na infância, atinge seu auge com as transformações ocorridas na puberdade, sendo a vida adulta o momento de maior estabilidade (ausência de mudanças significativas) e a velhice uma fase de deterioração dos processos psicológicos. Ressaltam a existência de outros elementos interferentes no desenvolvimento, tais como a cultura, o momento histórico em que se vive e os traços individuais (caracteres genéticos e experiências pessoais). Ao fazê-lo, contudo, abordam a relação indivíduo-sociedade unicamente em termos adaptativo e dualista e desconsideram as relações de classe existentes na sociedade capitalista.

Em contraposição a essa perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural – originada no contexto da Revolução Russa e representada por autores como L. S. Vigotski¹⁵ (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), D. B. Elkonin (1904-1984), dentre outros –, fundamentando-se no método materialista histórico-dialético, lança um novo entendimento sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano. Compreende-se, por este viés, que o

¹⁵ O nome desse autor é grafado de diferentes maneiras conforme as edições de suas obras (Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Vigotski etc.). Segundo Prestes (2010), isso se deve à tentativa de representar, nas traduções, os três tipos de “i” existentes no idioma russo que se fazem presentes no sobrenome em questão. Ocorre que, no português, “y” e “i” possuem a mesma pronúncia, de modo que essa diferenciação de grafia revela-se ineficaz. Assim, optou-se, na redação deste trabalho, por mencionar o autor sempre como Vigotski. Nas citações e referências, contudo, respeitou-se a grafia própria das edições utilizadas. A mesma ressalva vale para o nome de Elkonin, que aparece também como El’konin em uma das referências utilizadas.

desenvolvimento ocorre por meio da atividade, é propulsionado por processos educativos e determinado pelo conjunto das relações sociais e históricas.

O indivíduo, quando nasce, não possui o necessário para viver em sociedade; ele precisa aprender a ser humano. Tudo o que tem ao nascer é a “aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 292). Seu organismo biológico, nesse sentido, apresenta-se como o “substrato das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 289)

Se [o indivíduo] não está desprovido de um certo número de disposições inatas que o individualizam e deixam marca no seu desenvolvimento, isso não se traduz todavia diretamente no conteúdo ou na qualidade das suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, mas apenas em alguns traços particulares, sobretudo dinâmicos, da sua atividade (LEONTIEV, 2004, p. 292)

Para compreender a origem, o funcionamento e a estruturação do psiquismo humano, Leontiev (1978) sugere, então, três categorias principais: atividade, consciência e personalidade. A atividade é entendida como aquilo que engendra o psiquismo e, ao mesmo tempo, é mediada por ele. A consciência caracteriza-se como a forma superior, especificamente humana, desse psiquismo, surgida por meio do trabalho social e necessariamente articulada à linguagem. A personalidade, por sua vez, manifesta-se como singularidade adquirida pelo indivíduo no sistema de relações sociais.

Neste capítulo, exploram-se as referidas categorias com o intuito de explicitar os mecanismos gerais do desenvolvimento psíquico.

3.1 A ATIVIDADE HUMANA

Numa definição ampla, a atividade pode ser compreendida como os processos que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio, garantindo a conservação e o desenvolvimento de sua vida (LEONTIEV,

2004). É o modo com que os indivíduos se relacionam com a realidade para garantir a satisfação de suas necessidades (MARTINS; EIDT, 2010).

Essa categoria tem importância primordial para o estudo do psiquismo humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural¹⁶. A inserção e a centralidade conferida à atividade representa um embate com relação ao esquema bipolar, dualista, de análise que tradicionalmente perpassa a investigação psicológica. Neste esquema, são destacados, de um lado, fatores considerados genotípicos, próprios à herança biológica do indivíduo (seus instintos, inclinações e capacidades) e, de outro, aspectos do meio (linguagem, cultura e aprendizagem). Na busca pelo estabelecimento de correlações entre esses fatores, algumas abordagens enfatizam um ou outro polo; outras propõem a existência de um equilíbrio entre o genótipo e as influências do meio natural e social. Em ambos os casos, a noção de que há uma relação direta entre indivíduo e meio, entre interior e exterior, é preservada (LEONTIEV, 1978).

Com a categoria atividade, a Psicologia Histórico-Cultural reconhece, em contrapartida, um elo mediador no vínculo do sujeito com o mundo: a existência prática e social do ser humano. Supera-se, assim, a noção de que o psiquismo é algo próprio à natureza do indivíduo e apenas modificado em sua manifestação pela pressão do meio. Desloca-se o objeto de investigação do sujeito em si mesmo para a sua ação dentro do sistema de intervinculações sociais. Propõe-se, portanto, a atividade como substância do psiquismo e não o contrário (LEONTIEV, 1978).

Viu-se, no capítulo anterior, que a atividade originária e o fundamento de toda atividade humana é o trabalho. Por meio dessa atividade social, o ser humano cria historicamente os meios necessários para produzir e reproduzir sua vida e, ao fazê-lo, modifica não só o mundo exterior como a si mesmo – o seu corpo e o seu psiquismo.

É com a transição da atividade adaptativa dos animais para a atividade produtiva – o trabalho – que se inaugura e se desenvolve o psiquismo consciente, peculiar ao ser humano. Uma vez que o produto a que a atividade humana se dirige não existe de antemão, ele só passa a regular a atividade na condição de que se apresente ao sujeito como uma imagem mental; uma imagem que possa ser

¹⁶ Referimo-nos ao psiquismo humano, pois é este o foco de nosso trabalho. No entanto, é preciso destacar que a categoria atividade é central ao estudo dos organismos vivos em geral. Para Leontiev (2004), o estudo da atividade fundamenta a análise do desenvolvimento do psiquismo desde os organismos mais elementares até o ser humano.

comparada com a matéria sobre a qual incide a atividade e com as suas transformações intermediárias (LEONTIEV, 1980). Assim, a atividade humana tem, necessariamente, uma existência psicológica, assumindo um caráter cognoscitivo (envolve o conhecimento da realidade presente) e teleológico (orienta-se por finalidades e objetivos previamente estabelecidos) (MARTINS, 2001).

Para Leontiev (1980, p. 57):

O que permanece indiscutível é que a actividade humana é regulada por imagens mentais da realidade. O que quer que no mundo objectivo se apresente ao homem como motivo objectivo e condição da sua actividade deve de qualquer modo ser percebido, compreendido, retido e reproduzido pela sua memória; isto também se aplica aos processos da sua actividade, a si próprio, aos seus estados e às suas características individuais.

O psiquismo animal também retêm aspectos da realidade objetiva, contudo, estes aspectos são captados por eles apenas na medida em que se ligam à realização de suas relações vitais, biológicas, com a natureza; os objetos da realidade circundante são indissociáveis da relação direta que se mantém para com eles. O reflexo psíquico humano, em contrapartida, tem como qualidade diferencial o fato de possibilitar a conservação de um significado objetivo estável da realidade, independente da relação que o indivíduo estabelece para com ela (LEONTIEV, 2004). Ao invés de orientar-se por impressões e experiências imediatas, o ser humano capta as condições do meio de maneira mais profunda, compreendendo as leis internas e as relações entre os acontecimentos (LURIA, 1979). É essa relação de independência entre, de um lado, a realidade apresentada em sua objetividade e, de outro, a relação subjetiva que o indivíduo estabelece para com ela que caracteriza a consciência, reflexo psíquico especificamente humano (LEONTIEV, 2004).

Considerando que a formação do psiquismo consciente está profundamente atrelada à natureza social e produtiva da atividade humana e que o desenvolvimento deste psiquismo repercute na instauração de formas cada vez mais complexas de atividade, entende-se que o estudo acerca do desenvolvimento psíquico humano perpassa necessariamente pela compreensão da categoria atividade, entendida por Leontiev (1978) como o vínculo estabelecido entre sujeito e mundo objetivo, em que há a transição recíproca entre ambos.

É na actividade que a transição ou “translação” do objecto reflectido na imagem subjectiva, no ideal, tem lugar; ao mesmo tempo é também na actividade que a transição do ideal para os resultados objectivos da actividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhada deste ângulo a actividade é um processo de trânsito entre pólos opostos, sujeito e objecto (LEONTIEV, 1980, p. 51)

O que caracteriza, basicamente, toda atividade é o fato de ela se dirigir para a satisfação de determinadas necessidades; é isto que garante a manutenção da vida. Essas necessidades, porém, só existem como necessidades de algo, ou seja, possuem sempre um objetivo, seja este um objeto (necessidade objetiva; de água, por exemplo) ou uma atividade (necessidade funcional; por exemplo, de se movimentar). Em si mesma, a necessidade só pode se manifestar como um estado de excitação do organismo, sendo insuficiente para realizar uma atividade. Somente o encontro com um objetivo correspondente torna-a capaz de estimular a atividade e conferir uma direção ao agir; é só este encontro que permite convertê-la em motivo. Motivo, pois, designa aquilo que, objetivado, excita o indivíduo a atuar em direção à satisfação de uma dada necessidade (LEONTIEV, 1960); é aquilo que impulsiona e orienta a atividade (LEONTIEV, 1960).

Toda atividade é, desse modo, objetivada, isto é, possui um objeto que, ao atender determinada necessidade, motiva a sua realização. No caso da atividade animal, esse objeto é dado imediatamente pelo meio natural, servindo de impulso à atividade tão logo apareça ao campo perceptivo e seja correlato a uma necessidade vital. No caso da atividade humana, porém, os objetos que satisfazem às necessidades são produzidos pelo trabalho social e, não estando diretamente presentes no campo de atuação individual, precisam ser refletidos pela consciência para que possam impulsionar a atividade.

No primeiro caso, a atividade tem um caráter instintivo e adaptativo, sendo impulsionada por motivos naturais, biológicos, dados pela espécie e ligados à sobrevivência (LEONTIEV, 2004). Os objetos para os quais se volta a atividade animal estão diretamente associados a necessidades incondicionadas (têm influência direta sobre o estado do organismo, como o alimento) ou condicionadas (sinalizam a presença de uma necessidade biológica, a exemplo do estímulo olfativo ou visual do alimento). Já as necessidades humanas, ainda que conservem traços comuns com as dos demais organismos superiores, respondem a leis sociais, sendo variadas e complexas (LEONTIEV, 1960).

Luria (1979) lembra que a atividade humana não só prescinde de um vínculo obrigatório com as necessidades biológicas, como em certos momentos pode até sobrepujá-las por necessidades intelectualizadas, como as de ser útil à sociedade, adquirir conhecimento e comunicar-se. Leontiev (1978) complementa afirmando que, se no princípio da humanidade as necessidades vitais figuravam para o ser humano como condição para a atividade (agia-se para poder satisfazê-las), com o desenvolvimento da atividade a relação se inverteu e as necessidades vitais passaram a ser satisfeitas como um requisito para poder atuar. Mesmo o tipo elementar, biológico, de necessidade assumiu um caráter específico, diversificando-se em seu conteúdo e sofrendo alterações na forma de ser suprido (MARTINS, 2001).

No âmbito da sociedade humana, as necessidades e os objetos que as satisfazem são produzidos historicamente pelo trabalho (LEONTIEV, 1978). Por sua atividade criadora, os seres humanos não se limitam a valer-se do que a natureza dispõe, mas modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades; criam os objetos e os meios de satisfazer estas últimas (LEONTIEV, 2004). Nessa dinâmica de produzir concretamente a vida, acabam por se deparar com necessidades originadas dos próprios resultados de sua atividade, desde necessidades materiais – objetos materiais produzidos socialmente (utensílios domésticos, instrumentos de trabalho etc.) – até necessidades espirituais – objetos ideais (arte, ciência etc.) (LEONTIEV, 1960). O primeiro tipo de necessidade articula-se ao segundo e vice-versa. Como expõe Leontiev (1960), a satisfação de uma necessidade intelectual demanda livros e instrumentos, assim como a necessidade de se vestir ou se alimentar envolve exigências estéticas e sociais.

Os motivos que regem a atividade humana são, portanto, motivos superiores, criados e desenvolvidos pelo trabalho de gerações e apropriados pelo indivíduo em sua existência social (LEONTIEV, 2004). São os produtos materiais e intelectuais resultantes do trabalho que, convertidos em objetos de novas necessidades, motivam a atividade humana.

Assim, a atividade individual do ser humano está intimamente relacionada à atividade social. A atividade do indivíduo, considerada toda a diversidade de sua manifestação, inexistente fora do sistema de relações sociais, das condições de vida e do lugar ocupado por ele na sociedade. São essas condições que comportam os motivos de sua atividade, bem como os modos e meios de realizá-la (LEONTIEV,

1980;1978). Delimitando as possibilidades de desenvolvimento da atividade, essas condições determinam, igualmente, a qualidade do desenvolvimento psíquico.

Conforme expõe Leontiev (2004), os produtos materiais e intelectuais desenvolvidos pelo trabalho condensam aptidões, conhecimentos e saberes acumulados ao longo da história da humanidade. Os instrumentos de trabalho, por exemplo, denotam a cristalização de faculdades psicomotoras; as obras de arte, a expressão do desenvolvimento das aptidões estéticas (LEONTIEV, 2004). É a apropriação dessas e de outras objetivações genéricas – que englobam desde os objetos, como ferramentas e utensílios, a linguagem e determinados modos de relacionamento humano, até a arte, a ciência e a filosofia (DUARTE, 1999) – que possibilita ao indivíduo tomar parte do gênero humano. Ou seja, humanizar-se, indo além da vivência individual, e adquirindo conhecimentos e habilidades fundamentalmente pela apropriação da experiência acumulada pela atividade histórico-social da humanidade (LURIA, 1979).

Mas, para se apropriar do gênero humano, dos objetos e fenômenos historicamente criados, e desenvolver em si as propriedades psíquicas nele incorporadas, o indivíduo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade social encarnada no objeto (LEONTIEV, 2004). Desse modo, objetivação e apropriação constituem um par dialético:

O ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas através do processo de objetivação que, para realizar-se, necessita que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhe antecederam. (DUARTE, 1999, p. 50)

Pelos processos de apropriação, o indivíduo torna seu, transforma em parte de seu ser, aquilo que foi produzido (objetivado) por outros indivíduos ao longo da história. E é por meio dessa apropriação que ele poderá reproduzir, objetivar (exteriorizar), aquilo do qual se apropriou, tornando-o assim algo objetivo e assimilável por outros indivíduos (ROSSLER, 2006, p.52).

A atividade pela qual o indivíduo se apropria, assimila o gênero humano, envolve, necessariamente, um processo de transmissão da experiência social, seja por meio de atividades interpessoais cotidianas, seja por meio de um ensino sistematizado (ZAPOROZHET; MARKOVA, 1983); isto é, exige a mediação de outros indivíduos. Portanto, consiste num processo educativo no sentido *lato* do termo (LEONTIEV, 2004). Essa mediação, mais que um elo ou meio entre as coisas, configura-se como uma “interposição que provoca transformações, encerra

intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho [ou a atividade, de modo geral], seja ele[a] prático[a] ou teórico[a]” (MARTINS, 2011, p. 42).

Vygotsky (1995) descreve o processo de internalização como a reconstrução interna de operações externas, sublinhando que todas as funções psíquicas superiores, especificamente humanas, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal, a imaginação e o ato volitivo, aparecem inicialmente na relação real entre as pessoas, no nível social (interpsicológico), para só depois se desenvolverem num nível individual (intrapsicológico).

As funções psíquicas superiores, ao contrário das funções elementares, que pré-existem por natureza, são desenvolvidas culturalmente. Enquanto as funções elementares caracterizam-se pela fusão integral e imediata entre a situação-estímulo e a reação (adaptativa) apresentada pelo organismo, as superiores introduzem nessa relação um estímulo intermediário e artificial, o signo, que viabiliza o domínio do próprio comportamento. Observa-se, porém, que antes de operar como meio interno de autorregulação da conduta, o signo é sempre um meio de comunicação social externo; antes de se tornar meio de influência sobre si mesmo, é um meio de influência dos outros sobre si e de si sobre os demais. Assim, as funções psicológicas superiores, antes de serem interiorizadas, são relações concretas entre pessoas. O gesto indicativo da criança, por exemplo, que cumpre um papel importante para o posterior desenvolvimento da linguagem, é inicialmente uma tentativa frustrada de alcançar um objeto. Apenas na medida em que passa a ser interpretado pela mãe como indicação é que esse movimento, antes dirigido ao objeto, converte-se em gesto intencionalmente voltado para outra pessoa. A atenção e a memória também, restritas inicialmente às possibilidades naturais, passam a se apoiar em signos sociais externos (anotações, lembretes e falas, por exemplo) passíveis de serem descartados tão logo se consolidem como mediações internas (VYGOTSKY, 1995).

Leontiev (1978) coaduna com a compreensão vigotskiana acerca da internalização quando afirma que a atividade exterior, prática, é a forma primária e básica da atividade humana, a partir da qual se origina a atividade psíquica interior. Segundo o autor, para que existam os processos psíquicos superiores, são necessários meios e procedimentos formados histórico-socialmente, os quais são transmitidos por processos de colaboração e comunicação. Essa transmissão, por

sua vez, só pode se dar de maneira objetiva, na forma de ação ou de linguagem externa. Assim, a consciência individual – como imagem subjetiva da realidade, da atividade e de si mesmo – só é possível pela existência da consciência social, de um conjunto de saberes e valores sociais materializados na linguagem. Não se trata de um plano interior pré-existente para o qual simplesmente se desloca a atividade exterior, mas de um plano que vai se formando gradativamente a partir das condições concretas de vida engendradas pela sociedade (LEONTIEV, 1978).

A atividade interna conserva, portanto, um nexos original com a atividade prática exterior. Mais do que isso, compartilha com ela uma estrutura comum, em decorrência do que se tornam possíveis as transições recíprocas entre um e outro tipo de atividade, ideal e material (LEONTIEV, 1978). Conforme resume Malaguty (2013, p. 88):

a atividade interna ou psíquica e a atividade externa estão intrinsecamente interligadas, isto é, a atividade exterior formando a psíquica e a mesma atuando no exterior em um processo contínuo. O que opera é uma dialética do interno/externo em que ambas se transformam a partir de evoluções quantitativas e saltos qualitativos em que já não dá para separar o produto do produzido, isto é, atividade externa e interna e seu reflexo ou imagem.

É por essa relação de determinação entre atividade e psiquismo, na qual a atividade (externa, prática) é ao mesmo tempo condição e expressão do reflexo psíquico (interno, mental), que se torna importante compreender os elementos estruturantes da atividade. São eles que fornecem a base para a apreensão da estrutura da consciência humana.

Na estrutura da atividade humana, pode-se identificar três itens principais: a) a atividade mesma, obrigatoriamente possuidora de um motivo; b) as ações que integram essa atividade, com seus respectivos fins conscientes; c) as operações, que são modos de realizar uma ação de acordo com as condições disponíveis (LEONTIEV, 1980).

Para Leontiev (1978; 1960), é impossível existir uma atividade não motivada. O que pode acontecer, e frequentemente acontece, é que seu motivo esteja oculto à consciência do sujeito, que ele não se dê conta do que o estimula a agir no presente. Mesmo assim, os motivos refletem-se psiquicamente de modo indireto, na forma de vivências (anseios, desejos, tendências), marcas emocionais que não movem a conduta, mas a regulam, na medida em que são reflexos sensoriais diretos

da relação entre motivo e possibilidade de êxito da atividade. A tomada de consciência dos motivos – sinalizados pelas vivências, mas revelados apenas pela análise objetiva da atividade – é, contudo, essencial para que o indivíduo valere seus atos e seja capaz de mudar a influência de determinados motivos, modificando ou reiterando, com isso, seu ponto de vista e sua conduta. Quando os motivos se tornam conscientes – o que equivale a dizer que se integram ao fim de uma ação – são chamados por Leontiev (1978) de motivos-fim.

A ação pode ser descrita como uma parte integrante da atividade. Cada ação é direcionada a um fim, que é a representação consciente do resultado tido por objetivo (LEONTIEV, 1978). Esse fim possui sempre um caráter parcial, porque está subordinado ao objetivo último da atividade mais ampla, ao motivo (LEONTIEV, 1980; 1988a). Dito por outro modo, o objeto para o qual se dirige uma ação, por si só, não leva o indivíduo a agir; ele precisa, antes, aparecer à consciência em sua relação com o motivo da atividade, aparecer na forma de fim (LEONTIEV, 2004).

Em atividades simples, motivo e fim coincidem diretamente. Por exemplo, um viajante com frio, ao avistar uma fogueira é impelido a aproximar-se dela pela possibilidade de aquecer-se. O fim da ação de se aproximar da fogueira é idêntico a seu motivo: aquecer-se (não é, por exemplo, cozinhar [fim] para alimentar-se [motivo]). A atividade humana, contudo, frequentemente envolve uma complexa cadeia de ações, com seus respectivos fins, e tem, por consequência, uma duração prolongada (LEONTIEV, 1960). Daí a importância de se ter consciência da relação dos fins com os motivos, pois são estes que conferem um significado psicológico às ações.

Tome-se, como segundo exemplo, a leitura de um livro. Quando essa leitura supre a necessidade de conhecimento, seu fim está coincidindo com o motivo. Trata-se, portanto, de uma atividade de leitura. Quando, pelo contrário, o fim da leitura é apropriar-se do conteúdo do livro com vistas ao triunfo numa prova, tem-se uma ação de ler, cujo fim, não sendo idêntico ao motivo, precisa ser conscientizado em relação a ele (LEONTIEV, 2004).

A relação entre ação e atividade não é algo fixo. Nota-se que uma mesma ação pode integrar diferentes atividades e ter como causa diferentes motivos; assim como um mesmo motivo pode envolver diferentes ações, originar diferentes fins. A necessidade de adquirir conhecimentos específicos numa área, por exemplo, pode motivar o indivíduo a ingressar no ensino superior. Mas, de acordo com as

condições objetivas, é possível que ele tenha como ação realizar um curso presencial – o que envolverá obter uma vaga na instituição de ensino, mudar-se para sua região etc. – ou, então, cursar o ensino à distância – o que demandará a efetivação de determinadas tarefas, o comparecimento aos exames etc. Pode ocorrer, ainda, que essas diferentes ações sejam motivadas não pelos conhecimentos propiciados pelo ensino superior, mas pelo desejo de viver num meio estudantil (LEONTIEV, 1960).

A estrutura da atividade, nesse sentido, é bastante dinâmica. É possível, inclusive, que determinada atividade perca seu motivo e converta-se em ação, da mesma maneira que um fim pode adquirir uma força impulsora própria e tornar-se motivo. Uma ação pode também automatizar-se e transformar-se em modo ou meio para atingir outros fins, quando passa a ser, então, uma operação. A ação de dirigir, por exemplo, é composta por uma série de operações (dar a partida, trocar de marcha, acelerar etc.). Antes de se tornarem automatizadas, cada uma dessas etapas é executada pelo motorista aprendiz como uma ação separada, para a qual se volta toda sua atenção. Apenas aos poucos essas ações vão se integrando num encadeamento lógico e se convertem em operações que compõem uma única ação, a ação de dirigir (LEONTIEV, 1978; 1980; 1988a). Por serem procedimentos mecanizados, as operações normalmente não aparecem à consciência, mas isso não quer dizer que elas percam o caráter consciente que possuíam quando eram ações individualizadas. Conforme expõe Leontiev (2004), basta um pequeno desvio em relação à sua execução habitual para que venham à tona essas operações e as condições materiais das quais elas dependem para ser efetuadas¹⁷.

A existência de condições propícias para que se estabeleçam os fins e se efetuem as ações e operações necessárias para alcançá-los é fundamental para que uma atividade de fato se realize, ou seja, para que os motivos da atividade sejam eficazes. Se estas condições não existem, o motivo não é eficaz. Motivo não-eficaz é aquele que gera apenas um interesse, uma orientação das funções cognitivas para os objetos e fenômenos da realidade ou, por vezes, uma atividade que só se realiza imaginariamente. Leontiev (1960) ilustra essa questão com o caso de uma

¹⁷ Toda operação, segundo Leontiev (2004), caracteriza-se por ser dependente das condições em que transcorre a ação. Memorizar um poema quando se está em casa, por exemplo, pode ser uma ação realizada pela operação de copiá-lo. Noutros casos, pode ser mais fácil repeti-lo interiormente (LEONTIEV, 2004).

menina que se impressiona com uma apresentação de teatro. Sua atividade real refere-se ainda à escola, aos amigos, às atividades físicas. Não há condições para que ela desenvolva uma atividade teatral. Este novo motivo manifesta-se, então, na forma de uma atenção direcionada a tudo o que se relaciona com o teatro, ou na imaginação de êxitos futuros na profissão teatral. O interesse que se formou pode tanto cumprir um papel preparatório, conduzindo-a futuramente ao círculo dramático, como ficar apenas na lembrança, quando o motivo se apaga antes que seja possível estabelecer uma ação correspondente a ele.

Considerando-se toda a complexidade que envolve a atividade humana, é muito comum que existam vários motivos atuando simultaneamente. Alguns deles são gerais e amplos, podendo ser designados como geradores de sentido, por conferirem uma significação psicológica à ação, tornarem seu conteúdo completo e sólido. Este tipo de motivo é mais constante, atua por muito tempo e não depende de situações casuais. Outros motivos, em contrapartida, são particulares e estreitos, dependem de circunstâncias diretas e atuam apenas na função de estimulação imediata e complementar à atividade; por isso são denominados motivos-estímulo. Um jovem que estuda motivado pela obtenção de nota e aprovação da família, por exemplo, executa uma atividade que se mantém por motivos-estímulo, assumindo um caráter meramente formal. Já a mesma atividade, tendo como motivo a preparação para um trabalho futuro, envolve ações orientadas para a compreensão profunda do conteúdo estudado, com vistas à ampliação do conhecimento da realidade e da atividade prática. É, assim, uma atividade orientada por um motivo gerador de sentido (LEONTIEV, 1960).

A importância dos motivos-estímulo é que, mantendo a realização da atividade, eles podem, sob certas circunstâncias, transformar-se em motivos geradores de sentido. A criança, por exemplo, pode inicialmente fazer suas tarefas escolares como condição para ir brincar. Nesse caso, ter uma boa nota e fazer o que deve são também motivos existentes para ela; contudo, são motivos “apenas compreendidos”, motivos-estímulo. O motivo “que age realmente” é a possibilidade de ir brincar. Mas, iniciando por fazer seus deveres sob o efeito de um motivo externamente dado, nota-se que a criança, depois de um tempo, passa a entregar-se ao trabalho por sua própria iniciativa. Isso sinaliza que um novo motivo foi criado e assumiu eficácia psicológica para ela: os deveres passaram a ser feitos para se

obter uma boa nota na escola; o resultado da ação – obter uma boa nota – passou a ser mais significativo que o próprio brincar (LEONTIEV, 2004).

Apesar de a atividade humana ser polimotivada, isto é, responder a vários motivos, é possível identificar, nas diferentes etapas do desenvolvimento, um motivo dominante, que ocupa posição principal dentro do sistema de motivos. A atividade escolar, por exemplo, pode ter muitos motivos, mas seu motivo principal pode estar relacionado, a princípio, à condição etária que leva o indivíduo a ingressar na escola, depois ao lugar que ocupa na coletividade estudantil e, posteriormente, à preparação para uma profissão futura (LEONTIEV, 1960). Este é um aspecto central à teoria da atividade de Leontiev, segundo a qual o que determina diretamente o desenvolvimento da psique são os processos reais da vida e o que demarca as passagens entre os diferentes estágios desse desenvolvimento são as mudanças na hierarquia de motivos e atividades, com o estabelecimento de uma atividade principal, isto é, de um modo fundamental de se relacionar com a realidade, por meio do qual ocorrem as transformações mais importantes no psiquismo e na personalidade em cada estágio da vida – conforme se aprofunda no próximo capítulo.

O fato de a atividade humana responder a vários motivos faz com que ela possua também um sentido multifacetado, isto é, seja refletida de diferentes maneiras pela consciência, assuma diferentes significações psicológicas. No próximo item, exploram-se os conceitos de sentido, significado e conteúdo sensível como os principais elementos estruturantes da consciência, ou seja, da qualidade consciente do psiquismo que orienta a atividade humana e é por ela produzido.

3.2 A CONSCIÊNCIA

A consciência, engendrada a partir dos vínculos sociais ativos do indivíduo com o mundo, é a instância responsável por mediar a atividade tanto interna quanto externa, ao permitir a representação psíquica dos motivos, fins e condições da atividade (LEONTIEV, 1978). Como forma de psiquismo especificamente humano, é a consciência que permite conservar uma representação estável e objetiva da

realidade, bem como tomar a atividade individual e coletiva como objeto de reflexão (LEONTIEV, 2004; 1978).

O que torna viável a existência de um conteúdo objetivo liberto de sua materialidade, na forma de imagem consciente, é a linguagem (LEONTIEV, 1980). A linguagem é o meio de representação consciente não só da realidade, como também da própria atividade (LEONTIEV, 1978). É ela que garante a fixação e a estabilidade dos significados sociais, que são a forma ideal de objetivação (e apropriação) da prática social da humanidade.

No formato de um conceito, de um saber ou de um saber-fazer, o significado representa a generalização da realidade objetiva, de suas propriedades e relações, e a sua cristalização na palavra. Apropriado pelo indivíduo, mediatiza, instrumentaliza, seu reflexo do mundo (LEONTIEV, 2004; 1978). Ao visualizar uma folha em branco de papel, por exemplo, o ser humano não o apreende como mero objeto retangular, branco etc., mas como uma folha de papel. Ou seja, as impressões sensíveis refratam-se de um modo determinado na sua consciência. Entretanto, ao mesmo tempo em que o significado refrata o percebido e o pensado, ele próprio não é conscientizado: o que se vê é uma folha de papel real, não a significação da folha de papel (LEONTIEV, 2004). Fundem-se, assim, na atividade psíquica, o objeto percebido e o pensamento, a objetividade e a subjetividade.

É importante frisar, com Leontiev (1978, p. 111), que:

Por mais que a portadora dos significados seja a linguagem, ela não é o demiurgo dos significados. Atrás dos significados linguísticos se ocultam os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva. Dito de outra maneira, nos significados está representada – transformada e comprimida na matéria da linguagem – a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta.¹⁸

Os significados formam o conteúdo da consciência social, isto é, o conjunto de ideias, saberes, conhecimentos e valores elaborados historicamente, que – compartilhado pelos membros de uma sociedade – configura modos comuns de

¹⁸ Tradução nossa do espanhol: “Aunque el portador de los significados es el lenguaje, este no es el demiurgo de los significados. Tras lós significados linguísticos se ocultan lós modos de acción socialmente elaborados (operaciones), em cuyo proceso los hombres modifican y conocen la realidad objetiva. Dicho de outra maneira, em lós significados está representada – transformada y comprimida em la matéria del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos por la práctica social conjunta.”

pensar a realidade (MARTINS, 2001; MALAGUTY, 2013). Possuem uma existência objetiva e estável, o que equivale a dizer que refletem a realidade independentemente da relação pessoal do indivíduo para com ela, independente de suas necessidades e motivos (LEONTIEV, 2004; 1978).

A consciência individual, no entanto, não é análoga (idêntica) à consciência social. Cada indivíduo, dada suas condições concretas de existência, interage com o mundo de modo específico e expressa, significa, isso de diferentes maneiras (MARTINS, 2001). Uma data histórica, por exemplo, pode ser igualmente conhecida por um escolar e por um soldado em campo de batalha, mas o sentido que tem para um e para outro é certamente diverso (LEONTIEV, 2004). É por essa razão que Leontiev (1980) afirma que os significados possuem uma dupla vida: de um lado, decorrem do desenvolvimento da consciência social, expressando o movimento do conhecimento científico e as noções religiosas, filosóficas e políticas da sociedade; de outro, apresentam-se de um modo individualizado, na atividade e na consciência de indivíduos específicos (ainda que, com isso, não percam sua natureza sócio-histórica, sua objetividade). No primeiro caso, existem abstratamente, em sua supraindividualidade. No segundo, ligam-se às influências sensíveis provenientes das relações de vida de um indivíduo singular.

Essa forma particular assumida pelo significado, de acordo com a vida e a atividade de cada indivíduo, denota o sentido pessoal, expressão da parcialidade da consciência. Fenomenicamente observada na atenção seletiva, no colorido emocional das ideias, nas necessidades e inclinações pessoais, essa parcialidade é muitas vezes apreendida sob um viés dualista, que preconiza a existência de forças heterogêneas atuantes na determinação do fenômeno consciente: uma interna e natural – relacionada às necessidades e afetividades – e outra externa e social – associada aos processos cognitivos. Leontiev (1980;1978) reitera, entretanto, que a verdadeira natureza dessa dualidade aparente reside nas características específicas da estrutura da própria atividade humana, em que motivos e fins podem relacionar-se de diferentes maneiras.

O sentido pessoal, para Leontiev (1978), é o que reflete, na consciência, a relação entre o que incita o indivíduo a agir (o motivo) e o resultado imediato para o qual a ação se orienta (o fim). Retomando o exemplo da ação de ler: o fim da ação (seu significado objetivo) é assimilar dado conteúdo, mas é o sentido atrelado a ela – seja ele passar nos exames ou preparar-se para uma futura profissão – que será

responsável por conferir uma qualidade distinta a essa assimilação (LEONTIEV, 2004).

Assim, os sentidos pessoais inexistem desvinculados da atividade. Possuem sempre um objeto, configurando-se sempre como sentido de alguma coisa. Daí se extrai que as vivências¹⁹ (de atração, ódio, interesse etc.), embora pareçam forças internas estimulando a atividade, cumprem apenas a função de apontar para sua verdadeira origem, sinalizando qual o sentido pessoal dos acontecimentos da vida do indivíduo (LEONTIEV, 1978; 1980).

Martins (2001) pontua a existência de dois tipos de vivências pessoais: as emoções e os sentimentos. As primeiras são reações circunstanciais, atreladas a sensações e percepções imediatas; são respostas diretas ao que acena positiva ou negativamente à satisfação dos motivos; “vivência[s] imediata[s] da atualização do motivo em atividade, prescindindo de mediações cognitivas” (MARTINS, 2001, p. 75). Embora preservadas pelos mecanismos fisiológicos e cerebrais, essas manifestações vão adquirindo, sob a influência da cultura, o caráter de sentimentos. Estes podem ser tanto circunstanciais quanto prolongados e dependem não de uma situação determinada, mas de um conjunto de fenômenos e de complexas relações temporais estabelecidas entre experiência passada, expectativa futura e realidade presente (MARTINS, 2001). A linguagem, nesse contexto, cumpre um papel fundamental na identificação e definição dos estados afetivos, sendo, por isso veículo primordial para a conscientização e a regulação dos mesmos.

O sentido pessoal, atrelado por um lado às vivências, depende, por outro, do significado objetivado na linguagem para existir como manifestação consciente (reflexo psíquico da atividade). Assim, pode-se dizer, concordando com Martins (2001), que o sentido pessoal é a expressão de integração entre as experiências

¹⁹ Martins (2011, p. 204-205) define vivência como “o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado sob a forma de imagem subjetiva”. Segundo a autora, o ser humano reage frente aos objetos e fenômenos da realidade mobilizando todo o sistema psíquico (sensações, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos), e esta reação é o condicionante primário para a formação do reflexo psíquico. As vivências são instituídas de acordo com a maneira e o grau com que o indivíduo é afetado pela totalidade desses processos psicológicos. Del Cueto (2015) aponta que cada indivíduo experimenta ou vivencia uma situação objetiva de forma diferente, de modo que a vivência representa a unidade entre, de um lado, a situação concreta e específica que está sendo experienciada e, de outro, as características ou qualidades pessoais do indivíduo, formadas ao longo de seu processo de desenvolvimento.

afetivas e os significados sociais, representando a unidade entre afeto e cognição²⁰, tradicionalmente abordados como antagônicos.

Se o sentido pessoal é o que vincula os significados à situação de vida, às relações pessoais e aos motivos de cada indivíduo, aquilo que, por outro lado, liga-os à realidade objetiva do mundo é a trama sensorial da consciência, o seu conteúdo sensível. Este conteúdo é a forma geral de reflexo psíquico, a base material da consciência, abrangendo as sensações, as imagens de percepção e as representações mais elementares (LEONTIEV, 1978).

A despeito de ser condição para o fenômeno consciente – e ao mesmo tempo aquilo que lhe confere realidade, na medida em que aponta para a existência de um mundo material extraconsciência (LEONTIEV, 1978) –, o conteúdo sensível tem um caráter imediato, cria uma relação direta entre externo e interno; por conseguinte, não exprime em si toda a especificidade da consciência humana (LEONTIEV, 2004). Leontiev (2004) exemplifica isso mencionando que o fato de um indivíduo perder a visão não altera fundamentalmente sua consciência de mundo; em contrapartida, se seus processos cerebrais superiores são afetados, a conservação de todas as possibilidades de percepção sensível imediata do real não é o bastante para evitar que se opere uma transformação da consciência.

O autor reforça, em coerência com os pressupostos marxianos, que o desenvolvimento do conteúdo sensível se dá com o avanço das formas humanas de atividade. Com o emprego da palavra sonora, se cria no ser humano o ouvido fonético; pelo conteúdo social dos objetos, o olho humano capta o mundo diferentemente do de um animal. Um som não é apenas uma vibração sonora, mas uma buzina ou uma música, como aponta Malaguty (2013). Assim, nos seres humanos, mesmo os órgãos sensoriais estão relacionados ao sentido e ao significado, os quais são o núcleo fundamental da consciência.

²⁰ O conceito de unidade afetivo-cognitiva remete à relação intrínseca existente entre afeto e cognição, na qual um qualifica o outro reciprocamente. Assim como o pensamento, ancorado no significado, é influenciado pela dinâmica dos motivos, interesses e necessidades e, portanto, pelo afeto, este último assume contornos particulares conforme os sistemas de pensamentos vigentes em cada época e sociedade (VIGOTSKI, 2009; 1999). Tal qual a noção do trabalho como atividade principal da vida adulta, o conceito de unidade afetivo-cognitiva é algo reconhecido pela Psicologia Histórico-Cultural, mas carente ainda de maior detalhamento. Em simultâneo a esta pesquisa, a questão da unidade afetivo-cognitiva está sendo explorada no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná pela pesquisadora Patrícia Verlingue Ramires Monteiro, sob orientação de João Henrique Rossler, no trabalho intitulado “A Unidade Afetivo-Cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural”.

A consciência (e a autoconsciência) é a reguladora voluntária do processo de personalização. Junto aos reguladores espontâneos, que são as vivências emocionais, ela integra a superestrutura da personalidade. Na infraestrutura, contribuindo diretamente para sua produção e reprodução, estão os motivos da atividade e, como “subestruturas”, figuram ainda as propriedades psicológicas como o temperamento, as capacidades, as aptidões e o caráter (MARTINS, 2001; LEONTIEV, 1978), conforme se explana na sequência.

3.3 A PERSONALIDADE

De modo geral, pode-se dizer que a personalidade, ou pessoalidade, é a expressão máxima da individualidade, remetendo à singularidade com que cada indivíduo sente, pensa e age. Ela denota o estilo pessoal da individualidade, a sua continuidade/permanência em meio às experiências, acontecimentos e transformações da vida (MARTINS, 2001; LEONTIEV, 1978).

Apesar de ter como premissas as características biológicas e as apropriações realizadas pelo indivíduo ao longo da ontogênese, a personalidade vai além delas e configura-se como um processo de autoconstrução do indivíduo por meio de sua atividade (LEONTIEV, 1978). Assim, não é algo que existe desde nascença, mas uma formação integral especial que se constrói como síntese das relações sociais travadas pelo indivíduo em sua atividade consciente. Ou seja, é um processo que transcorre em condições sociais concretas, de modo que um indivíduo só se converte em personalidade uma vez que é sujeito de relações sociais (LEONTIEV, 1978). Como afirma Vygotsky (1995, p. 149) “a personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais”²¹.

É nesse sentido que Martins (2001) reconhece na personalidade uma unidade entre indivíduo e sociedade, lembrando que o primeiro, ao mesmo passo que se constitui socialmente, constrói também a realidade, se autodiferenciando em relação a ela. Na gênese da personalidade, a autora situa dois fatores mutuamente implicados: os extrínsecos (as condições materiais de vida, as relações sociais e as

²¹ Tradução nossa do espanhol: “La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás.”

reais possibilidades de atividade) e os intrínsecos (os processos biológicos e psicológicos que se desenvolvem com o desenrolar da atividade). Como propriedades gerais da personalidade, destaca: o temperamento, as capacidades e aptidões e o caráter.

Os temperamentos são os diferentes padrões naturais de sensibilidade e reatividade com que as pessoas nascem, tais como ansiedade, irritabilidade, impulsividade, placidez, entusiasmo etc., os quais afetam as relações estabelecidas com as pessoas e o meio à sua volta. Todavia, apesar de serem razoavelmente estáveis, esses padrões não são imutáveis nem predeterminam as qualidades que podem ser desenvolvidas pelo indivíduo ao longo de seu processo de personalização. De acordo com as condições de vida, a atividade e as experiências sensoriais, emocionais e cognitivas dadas durante a ontogênese, novas conexões neuronais e novos parâmetros hormonais e emocionais são formados.

As aptidões, de igual maneira, são particularidades anatomofisiológicas inatas que influenciam ou facilitam o desenvolvimento de capacidades, porém não as determinam de antemão. As capacidades, por sua vez, consistem num sistema de atividades psíquicas que condicionam a realização exitosa de atividades socialmente úteis. Seu desenvolvimento, dado na dinâmica de apropriação-objetivação, permite a estruturação de condições internas e externas que ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações (MARTINS, 2001). Para o aperfeiçoamento dessas capacidades, contribuem os hábitos e habilidades, formados também nas relações ativas do indivíduo com o mundo; “os hábitos tornam possível à pessoa realizar ao mesmo tempo várias operações, facilitando a execução de ações complexas, para as quais se diz ter desenvolvido habilidades” (MARTINS, 2001, p.90).

O caráter, por fim, é a propriedade da personalidade que denota as características individuais distintivas de uma pessoa como membro de um grupo social, manifestando-se em todos os seus comportamentos. Expressa-se como um sistema de relações e atitudes tanto para com a realidade externa (sociedade, pessoas, trabalho) – por exemplo: coletivismo, sinceridade, individualismo, autenticidade, egoísmo, honestidade, iniciativa e negligência –, como para com a realidade interna (autoavaliação e volição) – por exemplo: autoestima, arrogância, prepotência, segurança, timidez, independência, sugestionabilidade e autodisciplina. Trata-se de tendências atitudinais orientadas e reforçadas pelo grupo social – via

normas, regras, costumes e exigências morais – que adquirem automatismo, pondo-se de manifesto especialmente em situações conflitivas e demandando esforços para sua modificação.

A formação da personalidade, englobando todas as suas propriedades, alicerça-se, segundo Leontiev (1978): a) na riqueza ou amplitude dos vínculos ativos do sujeito com o mundo, isto é, no conteúdo das suas atividades – sempre dependente das condições objetivas (época, nação, classe), ainda que possa ser mais pobre que elas ou, ao contrário, superá-las; b) no grau de hierarquização das atividades e seus motivos – responsável pela criação de unidades relativamente autônomas de vida e pelo estabelecimento de um sentido para a mesma; c) no nível de consciência de si como personalidade – a autoconsciência.

Em relação aos vínculos do sujeito com o mundo, evidencia-se desde o início do desenvolvimento individual seu caráter mediado. Os vínculos biológicos diretos da criança com a mãe são cedo mediados por objetos tais como mamadeira, roupa, jogos. Da mesma forma, a relação com os objetos é mediada pelas pessoas próximas. Por isso, Leontiev (1978) afirma que a atividade da criança realiza cada vez mais os vínculos com o ser humano por meio das coisas e com as coisas (suas propriedades físicas e seu significado funcional) por meio do ser humano.

A princípio, esses dois mundos – o das coisas e o das pessoas circundantes – estão fundidos. Posteriormente, porém, eles se convertem em duas linhas de desenvolvimento diferentes, embora intervencionadas, que se alternam entre si demarcando momentos em que predomina o desenvolvimento da atividade prática e cognoscitiva e momentos em que se estruturam predominantemente as interações com as pessoas, com a sociedade (LEONTIEV, 1978). Esses momentos agrupam-se sob duas etapas mais amplas que demarcam a formação da personalidade. A primeira delas, que vai do nascimento até a adolescência, é uma etapa espontânea, no sentido de que não é voluntária, não é orientada pela autoconsciência. Essa etapa configura-se como um período de preparação para a personalidade consciente de si, que caracteriza a etapa ulterior (LEONTIEV, 1978).

Na etapa espontânea, dá-se a constituição dos motivos e fins, criam-se as condições para que o indivíduo se relacione com a cultura e com os outros seres humanos (MARTINS, 2001). A qualidade dessa relação – em termos de amplitude da atividade prática, das comunicações, dos conhecimentos e das normas de conduta – é condicionada pela classe social a que pertence o indivíduo (LEONTIEV,

1978). Ainda nessa etapa, por meio do reflexo ativo da realidade, desenvolve-se a consciência acerca do mundo, que desemboca numa consciência sobre si, expressa pela delimitação de propriedades externas e traços individuais sem que ainda se os articule ao sistema de relações sociais (MARTINS, 2001).

Desde essa etapa espontânea da personalidade já é possível verificar o estabelecimento de vínculos hierárquicos entre atividades fundamentais (dominantes ou principais) e atividades subordinadas. Leontiev (1978) destaca a idade pré-escolar como um momento em que essa pluralidade motivacional e subordinação de ações se manifestam nitidamente, explicitando isso com o relato de um experimento: uma criança a quem se promete um bombom como recompensa por alcançar um objeto sem se levantar da cadeira, após algumas tentativas e percebendo não estar sendo observada, levanta-se, pega o objeto e senta-se novamente; ao receber a recompensa por seu êxito, contudo, rechaça-a e põe-se a chorar, indicando com isso o emergente conflito entre um motivo relacionado ao objeto (recompensa) e outro relacionado à pessoa (recompensador). O bombom, nessa situação, adquire um sabor amargo à criança, por seu sentido pessoal.

São essas situações de contradição entre ação e motivo que caracterizam as crises do desenvolvimento, presentes na infância, na adolescência e na vida adulta (LEONTIEV, 1978). Trata-se de momentos de desacomodação na hierarquia motivacional e emocional, que em geral resultam na formação de novos motivos, na reorganização dos existentes e na criação de novas atividades (MARTINS, 2001).

Uma idade crítica importante, que sinaliza a transição da etapa espontânea para a etapa autoconsciente, de efetivo desenvolvimento da personalidade, é a adolescência. Neste estágio, ocorre uma reestruturação da consciência, que deixa de ser apenas orientadora das ações para refletir também a hierarquia dos vínculos do indivíduo com o mundo, o processo de subordinação dos motivos. É nesse período de transição que se desenvolve a essência social do indivíduo, tornando-se cada vez mais relevantes as relações com as pessoas e com a sociedade. Adentrando um círculo mais amplo de comunicação, o adolescente inicia por desenvolver intensamente sua vida interior, a partir de relações de companheirismo, confiança mútua e compartilhamento de impressões, emoções e sentimentos. Aos poucos, os sistemas de relações sociais passam a ter para ele um sentido pessoal (LEONTIEV, 1978).

Enquanto no período de preparação da personalidade (etapa espontânea) as peculiaridades de classe manifestam-se apenas no sentido de condicionar o desenvolvimento dos vínculos com o mundo, na etapa autoconsciente da personalidade, o indivíduo torna-se sujeito de sua posição social, seja ela decidida ou vacilante. Não se trata mais de um mero estar em meio à luta de classes, mas de tomar partido nela (LEONTIEV, 1978). Na etapa autoconsciente, que se inaugura na adolescência e se estende por toda a vida adulta, o indivíduo toma consciência de seus motivos, vale-se das impressões, acontecimentos e ações passadas para pensar sua atividade presente e assume uma posição ativa na construção da vida social. O conhecimento sobre si articula-se ao sistema de relações sociais no qual ele se insere, de modo que o indivíduo reconhece-se na realidade ao mesmo passo em que a reconhece em si (MARTINS, 2001).

Para Leontiev (1978), o pleno desenvolvimento da personalidade se dá no momento em que os motivos se elevam ao genuinamente humano, sendo o sentido da existência individual dado pela relação com a vida da sociedade. No entanto, o pleno desenvolvimento da personalidade humana demanda, necessariamente, a superação das relações de alienação (MARTINS, 2001).

No próximo capítulo, analisa-se o processo de constituição do psiquismo e da personalidade, por meio da investigação das atividades principais que norteiam o desenvolvimento humano a cada período do desenvolvimento psicológico individual.

4. ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

De acordo com Vygotsky (1996), as diferentes teorias que preconizam uma periodização do desenvolvimento podem ser divididas em três grupos. Num primeiro grupo estão as teorias que estabelecem a periodização com base em processos outros que de algum modo se relacionam ao desenvolvimento; por exemplo, as que tomam por princípio aspectos biogênicos, traçando um paralelo direto entre a filo e a ontogênese, ou então aquelas que se valem das etapas do ensino como critério de divisão das idades. Outro grupo de teorias elege um único indício – a dentição ou o desenvolvimento sexual, por exemplo – como critério convencional de periodização. Propõe, assim, um critério idêntico para a análise de todas as idades, sem atentar ao fato de que o valor, o significado e a importância que tem esse indício muda conforme o desenvolvimento. Além disso, este segundo grupo, ao focar os indícios externos, ignora as leis internas do processo de desenvolvimento:

Até pouco tempo, a tarefa consistia em estudar os complexos de sintomas, ou seja, o conjunto de indícios externos que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento infantil. O sintoma é o indício. Dizer que a psicologia estuda os complexos de sintomas dos diversos períodos, fases e estágios do desenvolvimento infantil significa dizer que estuda seus indícios externos. No entanto, a verdadeira tarefa consiste em investigar o que está por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, ou seja, o próprio processo do desenvolvimento infantil com suas leis internas (VYGOTSKY, 1996, p. 253).²²

Na busca de ir além da descrição, adentrando à investigação das peculiaridades do próprio desenvolvimento, um terceiro grupo de teorias recai, segundo Vygotsky (1996), num obstáculo metodológico, ao pautar-se em concepções dualistas e antidialéticas. É o caso do evolucionismo, que parte da primeira infância como critério supremo para interpretar a personalidade e aborda o desenvolvimento sob termos unicamente quantitativos, como se nada surgisse de novo e apenas se desenvolvesse aquilo que é dado desde o princípio.

²² Tradução nossa do espanhol: "Hasta hace poco la tarea principal consistía en estudiar los complejos de síntomas, es decir, el conjunto de indicios exteriores que diferenciaban los diversos períodos, estadios y fases del desarrollo infantil. El síntoma es el indicio. Decir que la psicología estudia los complejos de síntomas de los diversos períodos, fases y estadios de desarrollo infantil, significa decir que estudia sus indicios externos. Sin embargo, la verdadera tarea consiste en investigar lo que se oculta tras dichos indicios, aquello que los condiciona, es decir, el propio proceso del desarrollo infantil con sus leyes internas."

Mas na realidade o desenvolvimento não se esgota pelo esquema “mais-menos”. Caracterizam-no, em primeiro lugar, formações qualitativamente novas, com ritmo próprio, que precisam sempre medições especiais. É certo que nas idades iniciais se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas maturam antes que as superiores. No entanto, é errôneo supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as premissas das facetas superiores da personalidade. Se investigássemos as facetas superiores o resultado seria inverso: o ritmo, a cadência de sua formação seria mínimo nos primeiros atos do drama geral do desenvolvimento e máximo ao final do mesmo (VYGOTSKY, 1996, p. 254)²³

Contrapondo-se a todos os grupos de teoria supracitados, especialmente à noção de que o desenvolvimento é mera realização, mudança ou combinação de capacidades inatas, Vygotsky (1996) afirma-o como um processo contínuo de autodesenvolvimento, com permanente aparição do novo, não existente em estágios anteriores. Não se trata, todavia, de um autodesenvolvimento impulsionado por um movimento autônomo da personalidade, pela simples vontade de autoafirmação e aperfeiçoamento, mas de um autodesenvolvimento pautado na unidade existente entre materialidade e psiquismo, entre sociedade e indivíduo. Para Vygotsky (1996), o princípio de classificação do desenvolvimento em idades/períodos refere-se às mudanças ocorridas no âmbito da atividade e da personalidade, a que ele denomina novas formações. Estas mudanças decorrem da própria existência social do indivíduo e influenciam, por sua vez, na reconstrução de seu modo de vida, nas suas relações para com a realidade e consigo mesmo.

Conforme este último ponto de vista, não há nem pode haver nenhum outro critério para distinguir os períodos concretos de desenvolvimento infantil ou das idades a não ser o das formações novas, graças às quais se pode determinar o essencial em cada idade. Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da

²³ Tradução nossa do espanhol: "Pero en la realidad el desarrollo no se agota por el esquema «más-menos». Lo caracterizan, en primer lugar, formaciones cualitativamente nuevas, con ritmo propio que precisan siempre mediciones especiales. Es cierto que en las tempranas edades se observa un ritmo de desarrollo máximo de las premisas que condicionan el desarrollo posterior del niño. Los órganos y las funciones elementales básicas maduran antes que las superiores. Sin embargo, es erróneo suponer que todo el desarrollo se limita al crecimiento de las funciones elementales, esenciales, que son las premisas de las facetas superiores de la personalidad. Si investigáramos las facetas superiores el resultado sería inverso; el ritmo, la cadencia de su formación sería mínimo en los primeros actos del drama general del desarrollo y máximo al final del mismo."

criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKY, 1996, p. 254-155)²⁴.

Além de contemplar as novas formações, que revelam as leis internas do desenvolvimento, os princípios da periodização devem, ainda segundo Vygotsky (1996), incluir a dinâmica de transição de uma idade a outra.

Partindo dos estudos de Vigotski e Leontiev, Elkonin focou-se na definição dos períodos de desenvolvimento psíquico e de suas leis de transição, apontando sua importância prática para o planejamento dos sistemas de ensino das futuras gerações da URSS (EL'KONIN, 2000; LAZARETTI, 2008). Segundo El'konin (2000), o conhecimento das leis do desenvolvimento infantil possibilitaria a construção de um sistema educacional coerente com essas leis, de modo a se explorar ao máximo o potencial de cada estágio; algo que só seria possível, para o autor, numa sociedade socialista, em que existe o máximo interesse no desenvolvimento completo e harmonioso de todos os seus membros. Num contexto pós-revolucionário, de transição social e luta pela superação das relações capitalistas de produção, a Psicologia Soviética volta-se, então, para a apreensão do psiquismo sob um novo viés, atentando para a constituição social do mesmo e a sua dependência dos meios concretos de existência e atividade (CALVE, 2013).

Partindo da noção de que os conhecimentos, as habilidades e a atividade de uma criança não se formam independentemente, mas dependem de aquisições prévias, de determinado nível de domínio já alcançado por meio de processos educacionais anteriores, Elkonin (1960a) afirma que existe uma ordem para adquirir a experiência social acumulada pela humanidade e que esta ordem traz consigo uma ordem de sucessão no desenvolvimento psíquico geral e na formação da personalidade.

Desde o nascimento, a criança é um membro da sociedade, mas, durante o processo de humanização, muda significativamente a sua situação social e as relações que estabelece com o mundo. Cada idade diferencia-se qualitativamente das demais em termos de interesses, pensamentos, sentimentos, relações

²⁴ Tradução nossa do espanhol: "Desde este último punto de vista no hay ni puede haber ningún otro criterio para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil o de las edades a excepción de las formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede determinar lo esencial en cada edad. Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado."

interpessoais e atividades. Por isso, pode-se estabelecer uma periodização do desenvolvimento, ainda que se considere que ela não seja, de modo algum, indiferente às condições histórico-sociais concretas em que vivem e atuam os indivíduos (ELKONIN, 1960a).

As bases para o estabelecimento dessa periodização, segundo Elkonin, foram lançadas por Vigotski e Blonski, e podem ser resumidas pela(o): a) atribuição de um enfoque histórico ao ritmo do desenvolvimento; b) destacamento do lugar que ocupa cada período no ciclo geral do desenvolvimento; c) abordagem do desenvolvimento como processo dialético, que contempla interrupções e novas formações; d) apontamento das crises como indicadores de transição entre períodos; e) diferenciação de épocas, estágios e fases (EL'KONIN, 2000).

Por outro lado, a teoria da atividade de Leontiev é também reconhecida pelo autor como aquela que alcançou a ideia mais evoluída acerca das forças motrizes do desenvolvimento e dos princípios de sua divisão em períodos, na medida em que assinala a dependência dos processos psicológicos em relação aos motivos e às tarefas da atividade em que estão envolvidos (EL'KONIN, 2000).

Abaixo, explora-se a questão da atividade como critério fundamental de delimitação dos estágios do desenvolvimento, visando à caracterização dos mesmos e à elucidação dos processos de transição entre eles. Por último, o desenvolvimento psíquico é contextualizado nas atuais relações capitalistas, ressaltando-se brevemente a influência da alienação na periodização do desenvolvimento.

4.1 CARACTERIZAÇÃO E DINÂMICA DOS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO

Viu-se no capítulo anterior que, ao longo do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, são estabelecidas relações hierárquicas de atividades e motivos. Elkonin e Leontiev sugerem que, de acordo com essa hierarquização, é possível delinear diferentes estágios de desenvolvimento, cada qual marcado por uma atividade principal, uma maneira fundamental de o indivíduo se relacionar com a realidade. Esta atividade é definida por Leontiev (1988a) como aquela: 1) em cuja forma surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; 2) na qual processos psíquicos particulares se moldam ou são reorganizados; 3) da qual dependem as

principais mudanças na personalidade. O jogo, por exemplo, é a atividade principal da idade pré-escolar, porque: 1) por meio dele, a atividade de ensino aparece pela primeira vez (a criança aprende jogando); 2) ele forma a imaginação ativa (assim como, no estágio subsequente, o estudo forma o raciocínio abstrato); 3) nele, funções sociais e normas de comportamento são apropriadas (LEONTIEV, 2004).

O fato de uma atividade ser principal em dado estágio não significa que ela seja a única ou a mais frequente, mas sim que é ela que governa as mudanças mais importantes no psiquismo e na personalidade durante esse período, preparando o caminho para a transição a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988a; 1988b; 2004). Ou seja, é a partir da atividade principal que emergem as novas formações psicológicas de cada estágio (VERESOV, 2006).

Quando uma atividade se converte em principal, as demais atividades não são eliminadas, apenas mudam de lugar no sistema de relações do indivíduo com a realidade (EL'KONIN, 2000). Como aponta Veresov (2006), o desenvolvimento não é uma simples sucessão de atividades principais, mas envolve complexas reestruturações. A atividade principal representa o centro de um sistema de atividades. Quando há a transição de uma atividade principal para outra, todo esse sistema se transforma, de modo que a atividade que anteriormente era principal não deixa de existir, mas vai mudando gradualmente o seu lugar no sistema de atividades.

Embora a sucessão de atividades principais confira uma periodicidade ao desenvolvimento e estudá-la seja importante para buscar direcionamentos que potencializem esse desenvolvimento, há que se ressaltar que nada é absoluto nem universal. O conteúdo e a sequência temporal dos estágios não é imutável (LEONTIEV, 1988a; 2004). Tampouco a transição de um estágio a outro do desenvolvimento pode ser vista como um processo espontâneo e linear. Ela se dá pela mudança do tipo principal de atividade, o que depende de mediações e envolve rupturas, saltos qualitativos, evolução e revolução (PASQUALINI, 2006; 2008).

O que delimita os estágios de desenvolvimento e as atividades que lhes são correspondentes são as condições concretas de produção da vida e o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade, isto é, as possibilidades de apropriação-objetivação que se realizam ao longo de sua vida (CALVE, 2013). Os períodos de desenvolvimento não são fixos, mas delineados no curso da história da humanidade de acordo com a alteração do lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais. Por

exemplo, enquanto na sociedade contemporânea o vínculo entre criança e sociedade é mediado pela educação/ensino, nas comunidades primitivas ele era imediato e a criança tinha uma vida em comum com os adultos (EL'KONIN, 2000). O jogo de papéis, comum hoje entre crianças de idade pré-escolar está, da mesma forma, associado à complexificação das forças produtivas, que acabaram por afastar as crianças da atividade de produção e exigir um período de preparo especial para o trabalho e a vida social (ZAPOROZHETS; MARKOVA, 1983; PASQUALINI, 2009; SOLER, 2012).

De acordo com Leontiev (1988a; 2004), as circunstâncias concretas de vida influenciam diretamente no lugar ocupado pela criança no sistema de relações humanas e é este lugar que caracteriza cada estágio da vida. O lugar em si não determina o desenvolvimento psíquico, no entanto é substrato para que se desenvolva o que de fato o promove: a atividade.

O conceito vigotskiano de situação social de desenvolvimento parece se aproximar dessa compreensão de um lugar social, coerente com as condições concretas de vida, que delimita o conteúdo das atividades principais de cada estágio. A situação social de desenvolvimento denota a relação peculiar estabelecida entre criança e meio e é entendida como ponto de partida para as mudanças ocorridas em certa idade e como fator determinante das formas de aquisição das propriedades da personalidade; é ela que regula todo o modo de vida da criança, a sua existência, possibilitando a transformação das aquisições sociais em atributos individuais (VYGOTSKY, 1996; PASQUALINI, 2006; 2008; 2009). É a situação social do desenvolvimento que possibilita o surgimento de uma nova atividade principal. Como exemplifica Veresov (2006), a emergência do estudo, como atividade principal que sucede a brincadeira, não é produto direto desta última, mas sim de uma série de condições que se formam gradativamente a partir dela, delineando a situação social de desenvolvimento da criança pré-escolar. A atividade de estudo surge a partir dessa situação social de desenvolvimento e, rearranjando o sistema de atividades da criança, dá origem a uma nova situação social de desenvolvimento, em que a brincadeira também tem seu lugar, embora não mais como atividade principal.

Elkonin (1960a) pontua que o lugar ocupado pelo indivíduo entre as pessoas que o rodeiam e, posteriormente, na sociedade como um todo é determinado pelo nível de desenvolvimento já alcançado em certo período da vida, pelo grau de

assimilação da experiência social e pelo desenvolvimento das capacidades. Assim, com a aprendizagem de novos conhecimentos e modos de atuar, o indivíduo avança em direção a uma nova situação social, a partir da qual se lhe revelam novas facetas da realidade, instauram-se novas relações interpessoais, condicionam-se novas possibilidades de assimilação da experiência social e se lhe demanda um novo tipo de atividade.

O desenvolvimento não é passivo, reflexo automático de tudo o que atua sobre o indivíduo. Este último, com suas experiências sociais precedentes, suas vivências, tem uma atitude ativa diante das influências recebidas. Assim, a eficácia do processo educativo depende de como ele se organiza e leva em consideração o desenvolvimento já alcançado pelo sujeito (ELKONIN, 1960a). Para Zaporozhets e Markova (1983), é papel da educação levar em conta a singularidade das propriedades mentais e habilidades já adquiridas pelo indivíduo; não no sentido de considerá-las como traços mentais que descrevem certo estágio, mas no sentido de tomá-las como potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas.

Tendo isso em vista, Elkonin (1960a) nomeia sinteticamente como forças motrizes do desenvolvimento psíquico: o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o nível de desenvolvimento em cada etapa e o caráter da atividade realizada.

Na proposta de periodização de El'konin (2000) contemplam-se épocas, períodos/estágios e fases. As épocas são marcadas por crises mais evidentes; os períodos, por crises menos evidentes, e as fases por fluírem entre si sem uma separação brusca²⁵. As épocas abordadas pelo autor são três: primeira infância,

²⁵ El'konin (2000) extrai a distinção entre épocas, períodos e fases de Blonski e a propõe como um ponto a ser aprofundado pelos estudos sobre o desenvolvimento psíquico. Contudo, o tema é pouco detalhado pelo autor. Segue a transcrição dos trechos em que a questão é mencionada: “essas mudanças [no desenvolvimento da criança] podem ocorrer na forma de crises agudas ou acontecer gradualmente, quase imperceptivelmente. Convencionaremos chamar aqueles momentos na vida de uma criança que se distinguem uns dos outros por crises maiores ou menores de ‘épocas’ e ‘estágios’, respectivamente. Além disso, vamos designar aqueles momentos na vida de uma criança que apenas fluem uns para os outros como ‘fases’” (BLONSKIY, 1930, *apud* EL'KONIN, 2000, p. 2)“ [Tradução nossa do inglês: “these changes [in child development] may occur in the form of sharp crises, or they may take place gradually, almost imperceptibly. Let us agree to call those times in a child's life that are distinguished from one another by larger or smaller crises ‘periods’ and ‘stages’, respectively. Further, let us designate those times in a child's life that only flow into one another as ‘phases’”]; “É nossa opinião que as abordagens de Blonski e Vigotski sobre o problema dos estágios do desenvolvimento devem ser mantidas, mas precisariam ser desenvolvidas à luz do conhecimento atual acerca do desenvolvimento mental da criança. Isso implicaria: [...] quarto, na discriminação de pontos críticos no desenvolvimento mental como pontos de viragem necessários e obrigatórios e no reconhecimento desses pontos críticos como importante critério objetivo das transições de um período para o seguinte; e quinto, na identificação de estágios qualitativamente distintos e, junto a

infância e adolescência. Cada uma delas incorpora dois períodos: um ligado à esfera motivacional e das necessidades e outro à esfera das possibilidades técnicas e operacionais. Assim, a primeira infância inclui um período de atividade de comunicação emocional direta (esfera motivacional) e outro de atividade objetual manipulatória (esfera técnico-operacional). A infância, um período cuja atividade principal é o jogo de papéis/brincadeira (motivacional) e outro em que é a atividade de estudo (técnico-operacional). Na adolescência, a atividade de cunho motivacional é a comunicação íntima pessoal e a de caráter técnico-operacional que a sucede, a atividade profissional de estudo (EL'KONIN, 2000; LAZARETTI, 2008). Na vida adulta, tem-se o trabalho como atividade principal, cuja especificidade sintetiza os aspectos motivacional e técnico-operacional. No entanto, como apontado anteriormente, o desenvolvimento nessa etapa da vida permanece ainda pouco explorado.

A periodicidade do desenvolvimento advém, assim, da regularidade com que se sucedem como principais atividades que promovem a esfera afetiva/motivacional (assimilação de objetivos, motivos e normas de relação entre pessoas) e atividades de formação intelectual/técnico-operacional (apropriação de procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos) (EL'KONIN, 2000; LAZARETTI, 2008; PASQUALINI, 2006; SOLER, 2012). Após um período de predomínio do desenvolvimento afetivo, segue-se um período em que prevalece o desenvolvimento intelectual, formando duas linhas de desenvolvimento que se vinculam a cada época e expressam sua unidade no processo de personalização (LAZARETTI, 2008).

O reconhecimento dessa unidade dinâmica entre os processos intelectuais e afetivos é um importante ponto na superação da abordagem naturalista segundo a qual a criança é um indivíduo isolado, cujo desenvolvimento decorre da mera

isso, na distinção entre 'épocas', 'estágios' e 'fases' no desenvolvimento mental" (EL'KONIN, 2000, p. 3-4) [Tradução nossa do inglês: "It is our view that Blonskiy's and Vygotsky's approaches to the problem of developmental stages must be maintained, but should be further developed in the light of present day knowledge concerning the mental development of the child. This would entail the following: [...] fourth, the discrimination of critical points in mental development as necessary and requisite turning points and the recognition of these critical points as important objective criteria of the transitions from one period to the next; and fifth, the discrimination of qualitatively different stages and, in connection with that, distinguishing among 'periods', 'stages', and 'phases' in mental development"]; "Inserindo essas transições críticas no esquema dos períodos de desenvolvimento na infância, chegamos ao padrão geral de épocas, estágios e fases" (EL'KONIN, 2000, p. 16) [Tradução nossa do inglês: "Inserting these critical transitions into the scheme of developmental periods in childhood, we arrive at the general pattern of periods, stages and phases"]; "Sabemos muito pouco sobre a transição de um estágio para o seguinte ou de uma fase para a seguinte" (EL'KONIN, 2000, p. 17) [Tradução nossa do inglês: "We know very little about the transition from one stage to the next or from one phase to the next."].

adaptação à sociedade, que, por sua vez, é composta por dois mundos separados: o mundo das coisas e o mundo das pessoas. Essa dicotomização acaba estabelecendo dois mecanismos diferentes de desenvolvimento: de um lado, atenta-se para o desenvolvimento intelectual divorciado da esfera afetiva e das necessidades, como um sistema de adaptação ao mundo das coisas; de outro, foca-se no desenvolvimento da esfera afetiva e das necessidades a partir dos mecanismos de adaptação da criança ao mundo das pessoas. O mundo das coisas, nesse sentido, aparece unicamente como o mundo dos objetos físicos e de suas propriedades espaciais e o mundo das pessoas, como o mundo de indivíduos aleatórios, com seus atributos individuais. Assim sendo, a adaptação a esses dois mundos isolados é concebida em termos de duas linhas paralelas e independentes. Por essa via de interpretação, fica difícil explicar a transição entre os estágios de desenvolvimento e acaba-se recorrendo a explicações maturacionistas ou a forças externas ao desenvolvimento (EL'KONIN, 2000).

El'Konin (2000), ao contrário, propõe a interpretação da relação criança-objeto como criança-objeto social e da relação criança-adulto como criança-adulto social²⁶. Isso implica reconhecer que o que predomina nos objetos não são suas propriedades físicas, mas o significado humano que eles têm, os modos socialmente construídos de ação com eles, os quais informam sobre sua origem, sobre como operar com eles e como reproduzi-los, de forma que aprender a atuar com objetos é moldar-se como um membro da sociedade. Implica também perceber o adulto não como um indivíduo encerrado em sua subjetividade, mas como uma pessoa que porta modos de atividades sociais, que executa determinadas tarefas, existe em relação com várias outras pessoas e conforma-se a certas normas de relações humanas. Assim, entende-se que, na relação com o adulto, a criança aprende os motivos e os objetivos das atividades; reproduz em sua atividade a atividade adulta e constrói, com isso, a necessidade de aprender novos modos de ação com objetos para agir futuramente como um adulto.

A lógica de alternância entre os períodos compreende, portanto, a inter-relação entre duas linhas de desenvolvimento que formam um processo único. Sob esse viés, a transição entre os períodos e entre as épocas passa a ser entendida não como algo natural, mas como uma situação marcada por momentos críticos.

²⁶ A criança se relaciona com os objetos pela mediação dos adultos e com os adultos, pela mediação dos objetos (LEONTIEV, 1978).

Enquanto nos períodos estáveis do desenvolvimento as mudanças na personalidade são microscópicas, acumulando-se e manifestando-se tardiamente como novas formações, os momentos críticos compreendem mudanças bruscas e fundamentais dos traços básicos da personalidade num curto espaço de tempo. São momentos deste tipo: a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos, a crise dos sete anos, a da adolescência (ou dos treze anos) e a da juventude (ou dos dezessete anos) (VYGOTSKY, 1996; LAZARETTI, 2008).

De acordo com Vygotsky (1996), embora as crises tenham sido empírica e reiteradamente constatadas, as teorias sobre o desenvolvimento em geral não as incluem na periodização, considerando-as desvios da normalidade ou enfermidades no desenvolvimento. Para o autor, entretanto, elas são imprescindíveis para o desenvolvimento das propriedades e traços da personalidade e são a prova de que o desenvolvimento é dialético e revolucionário.

As crises reestruturam a vivência anterior, mudam a relação da criança com o meio, as suas necessidades e motivos (LAZARETTI, 2008). Nesses períodos, ocorre uma desintegração de tudo que se formou na etapa prévia antes que se proceda à aquisição de algo novo; há uma perda dos interesses que antigamente orientavam a personalidade e ocupavam a maior parte do tempo e da atenção do indivíduo, bem como um esvaziamento das relações externas e da vida interior (VYGOTSKY, 1996). É um momento em que “o velho já não satisfaz [...] e o novo ainda não foi forjado” (MUKHINA, 1995, p. 62). Apesar, no entanto, de desencadearem uma extinção do velho, são as crises que possibilitam a produção de processos construtivos, são elas que originam as novas formações que passam a se desenvolver latentemente nas idades estáveis. Para Vygotsky (1996, p. 259), “por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, na passagem a uma forma nova e superior”²⁷.

Em geral, as crises originam-se de forma imperceptível, sendo difícil precisar seu início e fim, apesar de terem um ponto culminante (VYGOTSKY, 1996). Como característica marcante, apresentam o negativismo, manifesto em termos de desobediência e contestação (FACCI, 2004). Segundo Vygotsky (1996), nas crises os indivíduos são difíceis de educar, principalmente porque os sistemas pedagógicos não alcançam as rápidas mudanças que acontecem na personalidade

²⁷ Tradução nossa do espanhol: "Tras cada síntoma negativo se oculta un contenido positivo que consiste, casi siempre, en el paso a una forma nueva y superior".

durante esse momento. As crianças em idade escolar costumam escapar às influências pedagógicas: seu rendimento de estudo cai, seu interesse pela aula diminui e seu ritmo geral de trabalho sofre uma queda. As crises trazem consigo também conflitos mais ou menos agudos com as pessoas ao redor, bem como vivências dolorosas e conflitos íntimos (VYGOTSKY, 1996). Uma interpretação equivocada desses sintomas por parte das instâncias educativas, isto é, o não entendimento de suas reais causas e o ofuscamento do conteúdo produtivo que perpassa os momentos críticos, pode ter como consequência o reforçamento de atitudes de rotulação, patologização e medicalização, expressas na tendência a buscar respostas biomédicas para o comportamento dos indivíduos ao invés de atentar às contradições inerentes a seu desenvolvimento e a seu contexto social.

Vygotsky (1996) pontua que a vivência da crise é diferente para cada indivíduo. A variação entre os indivíduos e as influências de condições internas e externas são tão importantes, segundo o autor, que muitos teóricos foram levados a questionar se a crise não é, em verdade, uma exceção à regra. O autor sustenta, no entanto, que a crise é inerente à lógica do desenvolvimento, a qual provoca a necessidade de períodos de mudança, ainda que as condições externas determinem a forma com que a crise se manifesta.

Concordando com a inevitabilidade de momentos de ruptura, de mudança qualitativa no desenvolvimento, Leontiev (1988a) defende que as crises que os acompanham – com todo seu negativismo – não são naturais, podendo ser evitadas desde que o desenvolvimento psíquico não se dê de forma espontânea, mas seja um processo de educação intencionalmente mediado. Para Leontiev (2004), as crises sinalizam que uma ruptura não foi efetuada no devido tempo. Assim, se a educação, intervindo sobre a atividade e as relações com a realidade, propusesse tarefas novas à criança, em correspondência com suas novas possibilidades, as crises poderiam deixar de existir.

Esta concepção parece coerente com a intenção de El'konin (2000) de, a partir da periodização, contribuir para a solução do problema das rupturas existentes entre alguns períodos, buscando alternativas para relacionar os segmentos escolares entre si. O trabalho pedagógico, em período de rupturas, deve agir de acordo com as potencialidades em mudança e com a nova percepção da realidade pela criança (PASQUALINI, 2006).

Seja como for, os momentos críticos evidenciam a necessidade interna de passagem de um período a outro do desenvolvimento. Isto se dá, segundo Leontiev (1988a; 2004), quando se instaura uma contradição explícita entre o modo de vida do indivíduo e as suas potencialidades, que já o superam, levando-se a uma reorganização da atividade. Ou, conforme Elkonin, quando as possibilidades técnicas operacionais da criança já não mais correspondem aos motivos da atividade que serviram de base à sua formação (EL'KONIN, 2000; LAZARETTI, 2008).

A mudança de atividade principal se dá pela transformação de uma ação em atividade, quando o resultado da ação passa a contar mais que o motivo que a suscita. É o caso, já mencionado anteriormente, da criança que inicia por fazer o dever tendo por motivo sair para brincar, mas que aos poucos converte em motivo aquilo que era resultado de sua ação: obter uma boa nota. Isto é, um motivo não pertencente à esfera das suas relações e por isso apenas “compreensível” torna-se agente na medida em que pertence a uma esfera de relações que representa um lugar passível de ser ocupado pela criança no estágio seguinte (LEONTIEV, 2004). Em havendo correspondência do novo motivo formado com as possibilidades reais da criança, concretiza-se a transição para uma nova atividade principal e, portanto, para um novo estágio do desenvolvimento (PASQUALINI, 2006). Caso contrário, o motivo não se torna dominante, seguindo com uma função complementar (LEONTIEV, 2004).

Sabe-se que uma atividade passou a desempenhar papel principal quando nela surgem, pela primeira vez, novas aquisições e novos processos psicológicos (LEONTIEV, 1988a). É por meio da atividade principal que toma lugar uma nova conscientização dos fenômenos, os quais adquirem um novo sentido pessoal. Além disso, há uma complexificação das operações e ações. Se, a princípio, a realização da nova atividade ancora-se em operações e funções psicológicas já existentes, o próprio conteúdo da atividade passa a exigir novas formas de agir. O jogo pré-escolar, por exemplo, é auxiliado inicialmente por operações motrizes externas desenvolvidas pela manipulação de objetos no estágio anterior, mas aos poucos passa a demandar a interiorização dessas operações. As funções psicológicas se reorganizam no interior do processo que realizam, progredindo conforme implicadas na execução das ações. Ao mesmo tempo em que se desenvolvem por serem condições realmente necessárias à realização da atividade, essas funções

retroagem sobre a própria atividade, aperfeiçoando-a (LEONTIEV, 2004). Numa ilustração simplificada desse processo, Leontiev (2004) expõe o quanto a atividade de bordar possibilita a distinção da gradação de tons e o quanto esta distinção, por sua vez, possibilita combinar a escolha de cores no bordado.

As transformações ocorridas com a transição a uma nova atividade principal não se dão em processos psíquicos isolados. O psiquismo se modifica em sua estrutura como um todo, de modo que cada idade caracteriza-se por uma formação global que integra uma multiplicidade de processos (atenção, percepção, memória, linguagem etc.). A esta nova formação, que serve de guia à reorganização da personalidade durante o estágio, estão associadas linhas principais de desenvolvimento, que se convertem em linhas acessórias no período seguinte e vice-versa (PASQUALINI, 2009). Isto quer dizer que as funções de percepção, memória, pensamento etc., embora ligadas entre si, assumem lugares diferentes na estrutura da atividade conforme o desenrolar do desenvolvimento. A memória, por exemplo, pode a princípio estar subordinada a outro processo, depois tornar-se um ato voluntário/consciente (recordação) e, por fim, converter-se em operação (LEONTIEV, 1988a). Cada idade tem a sua função predominante (PASQUALINI, 2009).

Para Vigotski,

em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Em torno da nova formação central ou básica de certa idade se situam e agrupam as demais novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores. Chamaremos linhas centrais de desenvolvimento de certa idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem nessa idade receberão o nome de linhas acessórias do desenvolvimento. Entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias do desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996, p. 262)²⁸.

²⁸ Tradução nossa do espanhol: "en cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva. En torno a la nueva formación central o básica de la edad dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas aisladas de la personalidad del niño, así como los procesos de desarrollo

Denominando de sistema psicológico os complexos nexos que se estabelecem entre as funções psicológicas ao longo do desenvolvimento, Vigotski (1999) defende que o pensamento por conceito²⁹ é a função central da forma mais elevada de sistema psicológico. Este tipo de pensamento é, segundo o autor, a base para a estruturação da concepção de mundo e da personalidade e para o aparecimento da autoconsciência, que ocorre a partir da adolescência.

O gráfico abaixo sistematiza a periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin. A passagem entre as fases da vida que compõem cada período, constantes no gráfico, tem uma demarcação menos nítida e não muito estudada (LAZARETTI, 2008).

relacionados con las nuevas formaciones de edades anteriores. Llamaremos líneas centrales de desarrollo de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de líneas accesorias de desarrollo. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo”.

²⁹ O pensamento por conceito – que se dá a princípio por meio de conceitos espontâneos e, posteriormente, conforme avança o processo de escolarização, por meio de conceitos científicos – caracteriza-se pela capacidade de abstrair e analisar os fenômenos separadamente da totalidade da experiência concreta que compõem, estabelecendo nexos lógicos entre eles. O próprio ato de pensamento torna-se objeto da consciência, e os conceitos (científicos) nele implicados inserem-se num sistema de relações hierárquicas com outros conceitos (VIGOTSKI, 2009).

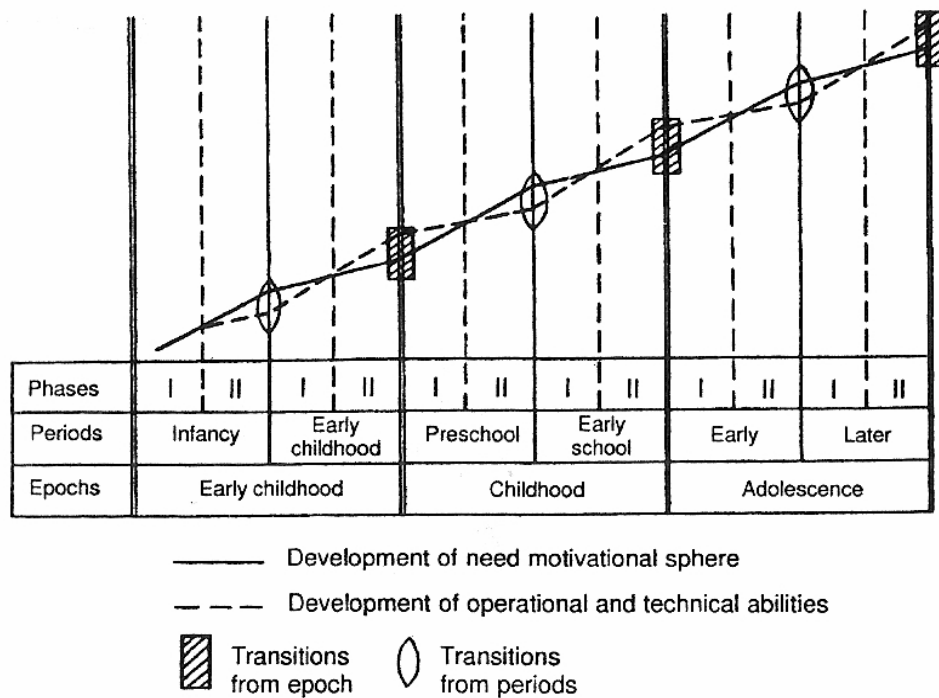


Gráfico 1 – Esquema de periodização proposto por El'konin (*apud* LAZARETTI, 2008, p. 134).

A seguir, explora-se cada uma das atividades principais que caracterizam os períodos do desenvolvimento psíquico humano. Cabe clarificar, desde já, que o processo de desenvolvimento aqui discutido supõe determinadas condições individuais (orgânicas e psíquicas), familiares e socioeconômicas ideais. Transtornos congênitos, distúrbios psicopatológicos, desestrutura familiar, pobreza extrema, entre outros fatores, são condições que alteram o conteúdo e a forma do desenvolvimento psíquico humano.

Além disso, é importante ressaltar – como o faz Pasqualini (2009) – que a periodização do desenvolvimento que aqui se expõe corresponde às condições histórico-sociais da União Soviética do início do século XX, sendo incoerente transferir linear e diretamente essa discussão para a realidade atual. Sem dúvida, o legado não só de Elkonin, como também de Leontiev e Vigotski, é de extrema relevância para a compreensão dialética do desenvolvimento psíquico no contexto presente, contudo considera-se que, dadas as profundas transformações sociais e culturais ocorridas desde a sua época, é preciso realizar novas pesquisas para atualizar a teoria e, especialmente, adequá-la à realidade brasileira.

4.1.1 Atividade de comunicação emocional direta

O período imediatamente posterior ao nascimento de uma criança até o segundo mês³⁰ é um período crítico. Criança e mãe separam-se fisicamente, mas não biologicamente. Os reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação³¹ são insuficientes para garantir a adaptação às novas condições de vida e o bebê se encontra dependente dos cuidados do adulto (ELKONIN, 1960c; LAZARETTI, 2008). Imerso num meio completamente novo, o recém-nascido tem sua forma de vida completamente modificada. Se, por um lado, isso lhe traz certo desgaste físico, como a perda de peso, por outro, tudo que se observa desde então são formações novas (VYGOTSKY, 1996).

Além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, os adultos vão contribuindo aos poucos para o seu desenvolvimento psíquico, pela transmissão das experiências sociais. E é com a assimilação destas últimas que se origina a primeira formação central do período ulterior à crise pós-natal: a vida psíquica individual do bebê (LAZARETTI, 2008), a sua separação em relação ao organismo que a engendrou (VYGOTSKY, 1996).

Ao término do período de recém-nascido, já estão formados reflexos condicionados de quase todos os órgãos perceptivos, principalmente as reações de orientação e os reflexos ligados aos adultos cuidadores, já que são eles os responsáveis por satisfazer completamente as necessidades da criança (ELKONIN, 1960c).

Seja no momento primeiro, em que as necessidades vitais são satisfeitas pelo adulto, seja no momento de criação das condições para uma atividade que ultrapasse os limites da alimentação, do choro e do sono, a situação do bebê traduz-se numa contradição entre a máxima socialidade (ele depende da mediação do adulto para se relacionar com a realidade) e as mínimas possibilidades de comunicação (não há mútuo entendimento pela via da linguagem, mas

³⁰ Para cada estágio e para cada crise atribui-se, aqui, um período etário aproximado, com o fim de facilitar sua localização no âmbito do desenvolvimento geral. É válido reforçar, todavia, que esses limites não são fixos, mas podem variar conforme as condições históricas e materiais.

³¹ São exemplos desses reflexos: o mecanismo de sucção; o reflexo de semicerrar os olhos diante de luz intensa; de virar a cabeça e os olhos para a luz; de estremecer ao ouvir ruídos fortes e estridentes (ELKONIN, 1960a).

manifestações afetivas, reações positivas ou negativas) (VYGOTSKY, 1996; PASQUALINI, 2006; LAZARETTI, 2008).

O primeiro ano é marcado, assim, pela atividade principal de comunicação emocional direta. Emocional devido à expressão de emoções entre criança e adulto; direta porque não é mediatizada por nenhuma outra atividade comum a ambos (LAZARETTI, 2008).

Se, por um lado, a necessidade da criança em relação ao adulto é condição indispensável para o surgimento desse tipo de comunicação, a iniciativa antecipadora deste último – de dirigir-se ao bebê como sujeito e de modelar a conduta infantil – é a condição decisiva nesse processo (LÍSINA *apud* LAZARETTI, 2008).

Percebe-se que a reação vocal do bebê, indiferenciada no primeiro mês, começa a se voltar para o adulto e que, a partir da sexta ou oitava semana, o bebê já se vale de gritos, choros, gestos e movimentos para eliminar um desconforto ou saciar uma necessidade sua. Aprendendo a reconhecer esses sinais, e no processo de satisfazer essas necessidades, o adulto dirige-se ao bebê, comunica-se com ele e, dessa forma, vai o inserindo nesta atividade (LAZARETTI, 2008). Ao final do segundo mês, aparece a primeira forma específica de a criança se relacionar com o adulto cuidador: o “complexo de animação”, que consiste na manifestação de risos, excitação motora geral e fixação do olhar toda vez que o adulto cuidador é visto ou ouvido (ELKONIN, 1960c; ZAPOROZHETS; MARKOVA, 1983).

Por meio da atividade de comunicação emocional direta, o adulto começa a introduzir a criança no mundo dos objetos humanos, motiva-a a agir com eles, mesmo que primariamente (LAZARETTI, 2008); traz à criança diferentes coisas para que contemple, coloca os primeiros objetos em suas mãos, ajuda-a a sentar, a manter-se de pé e a andar (ELKONIN, 1960c). Promove-se, desse modo, a formação de ações de orientação e manipulação, bem como a coordenação entre as funções sensoriais e motoras (EL’KONIN, 2000; PASQUALINI, 2006).

A primeira ação dirigida da criança, que aparece por volta do quinto mês, é o ato de apanhar os objetos aos quais direciona a visão. Quando, ao sexto mês, passa à posição sentada, torna-se capaz de controlar com os olhos os movimentos executados com as mãos, desenvolvendo cadeias de ações variadas com os objetos, bem como o exame dos mesmos. Olhando, escutando e manuseando-os,

estabelece conexões entre suas distintas qualidades (cor, forma, som), constituindo a base para sua apreensão como imagem total (ELKONIN, 1960c).

Com o aprofundamento da relação com o adulto, a criança inicia o desenvolvimento da capacidade de imitá-lo e suas ações adquirem o caráter de atividade conjunta (LAZARETTI, 2008). A partir do oitavo ou nono mês, já age de modo distinto com os brinquedos, considerando suas diferentes qualidades. Na atuação mútua com os adultos, desenvolve também uma compreensão primária da linguagem e a necessidade de pronunciar as primeiras palavras como meio de se comunicar (ELKONIN, 1960c): procura visualizar os objetos nomeados pelos adultos e imita fonemas da linguagem humana, via balbúcio e vocalizações (LAZARETTI, 2008). Karpov (2003) realça que o interesse da criança pela linguagem, pela manipulação de objetos e pelo mundo externo se origina porque tudo isso foi apresentado a ela pelos adultos cuidadores, a partir de relações emocionais.

Assim, o primeiro ano de vida caracteriza-se, fundamentalmente, pela formação dos sistemas sensoriais (concentração dirigida para o objeto em movimento, convergência dos olhos e contemplação), que são premissas para o ato de agarrar e, portanto, para a atividade objetual manipulatória (LAZARETTI, 2008). Contribui, ainda, para esta última o ganho de força nos membros e o desenvolvimento da mobilidade (engatinhar e, posteriormente, andar), que ampliam o círculo de percepção da criança e viabilizam o seu acesso direto aos objetos, antes inacessíveis sem a ajuda do adulto (ELKONIN, 1960c).

A transição do primeiro ano para a primeira infância é, segundo Vygotsky (1996) marcada pela crise do primeiro ano, em que, além do surgimento do andar e da linguagem, notam-se determinadas reações afetivo-volitivas, que podem às vezes se manifestar como atos de protesto e oposição aos demais.

4.1.2 Atividade objetual manipulatória

Do primeiro ao terceiro ano de vida, a atividade principal que se desenvolve situa-se na relação criança-objeto social e está ligada à apropriação de modos socialmente elaborados de ações com objetos (LAZARETTI, 2008; PASQUALINI, 2006). Já não se trata de agir com os objetos levando em conta apenas suas

características físicas, mas de manipulá-los de acordo com seu significado social, que só pode ser descoberto pela mediação do adulto (KARPOV, 2003).

O adulto deixa de ser o centro da situação social de desenvolvimento e se converte naquele que ajuda a criança a dominar a ação com os objetos. Assim, a comunicação emocional direta passa a um segundo plano e a colaboração prática vem à tona (LAZARETTI, 2008). Isto não significa, no entanto, uma anulação do nível das emoções. Como ressalta Soler (2012), para além da aprendizagem sobre o objeto, ocorre um aprendizado emocional, na medida em que a criança busca não só o êxito de sua ação, mas o estímulo e o elogio do adulto.

Sob a direção dos adultos, a criança descobre a função dos objetos, aprende a valer-se deles para satisfazer necessidades de maneira mais autônoma: come com a colher, bebe com a xícara, veste-se etc. (ELKONIN, 1960c; LAZARETTI, 2008). Adapta seus movimentos à lógica dos instrumentos, aprendendo a usar um objeto para influenciar outro (ZAPOROZHETS; MARKOVA, 1983). Nesse processo, são utilizadas as primeiras formas de linguagem verbal, como modo de organizar a atividade prática colaborativa (EL'KONIN, 2000). A percepção vai também se verbalizando e tornando generalizada, no sentido de que os objetos vão sendo apreendidos dentro de uma totalidade dotada de significado social. Além dos objetos, a própria conduta é perpassada pela compreensão verbal (PASQUALINI, 2006).

O desenvolvimento da linguagem, que caminha desde o uso de palavras isoladas até a construção das primeiras orações, repercute, assim, nas funções de memória, percepção, atenção, pensamento e conduta voluntária. É a linguagem a via principal de acesso à experiência social e a fonte primordial de desenvolvimento psíquico (LAZARETTI, 2008). Com seu avanço, inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do eu (FACCI, 2004). A criança, que outrora não distinguia a si mesma de suas ações e das condições em que estas são realizadas, aos poucos se torna consciente de si como diferente das demais pessoas, como um ser com desejos e ações próprias (ZAPOROZHETS; MARKOVA, 1983).

Elkonin (1960c) destaca a existência de diferentes etapas da atividade objetiva manipulatória. Inicialmente, a criança reproduz os atos indicados pelo adulto somente com os mesmos objetos e sob as mesmas condições aprendidas. Se lhe mostram como dar de beber à boneca com um copinho, executa essa ação sempre com o copinho. Se aprende a alimentar um cachorro, alimenta apenas este animal.

Depois, entretanto, essas ações se generalizam e são executadas não só com os objetos mostrados, mas com outros que lhes são parecidos: dá de beber não só ao cachorro, mas ao cavalo e à boneca e o faz tanto com o copinho quanto com a xícara, a vasilha etc. É essa generalização da ação que serve de preparo ao desenvolvimento das funções simbólicas e que torna também possível a comparação das ações próprias com as ações dos adultos, principiando-se o acesso aos significados da atividade humana (EL'KONIN, 2000).

Por volta do terceiro ano, as ações com objetos aproximam-se do jogo ou brincadeira, quando um mesmo objeto assume a possibilidade de representar diferentes coisas. Um palito, por exemplo, exerce potencialmente a função de colher, faca ou termômetro. A denominação recebida, porém, só passa a ser usada pela criança depois de o adulto designar o objeto ou depois de já se ter atuado previamente com ele sob o mesmo nome (ELKONIN, 1960c).

Esse é, nitidamente, um momento de transição, em que se lançam as bases para o desenvolvimento da brincadeira como atividade principal do estágio subsequente. A criança, inspirada nos adultos como modelo de ação, passa a inserir papéis em sua brincadeira. Atribui um nome à boneca, por exemplo, e passa a protagonizá-la por meio da fala (LAZARETTI, 2008). Assim, da ação concreta com objetos, passa à atividade lúdica sintetizada e, por fim, à ação lúdica protagonizada. Em outras palavras, do reconhecimento da existência de uma colher, avança para a ação de comer com a colher, depois para a de dar de comer com a colher à boneca e, por último, à realização desta ação da mesma forma que o faz a mãe (SOLER, 2012).

Se a princípio a criança realiza ações soltas, desvinculadas entre si, sua brincadeira direciona-se cada vez mais para a reprodução da continuidade lógica das ações do dia-a-dia. Marca-se, com isso, a passagem para a idade pré-escolar, em que o infante revela uma tendência a tomar parte da vida dos adultos, interessando-se por suas ações e pelas funções dos objetos com os quais trabalham (LAZARETTI, 2008). O interesse principal da criança migra do mundo dos objetos sociais para o mundo das relações humanas (KARPOV, 2003).

A esta altura, já havendo progredido na aprendizagem da ação com objetos, a criança manifesta uma tendência a agir independentemente, a querer fazer as coisas sozinhas, o que pode ser bastante aproveitado pela educação (ELKONIN, 1960c). “Me deixa” é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica

na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – no limiar do período pré-escolar” (LEONTIEV, 1988b, p. 121).

A transição ao novo estágio, contudo, é geralmente perpassada por um processo de reestruturação interna no qual a crescente independência da atividade da criança se manifesta nos sintomas próprios da crise dos três anos: a) negativismo – oposição a tudo o que os adultos propõem; b) teimosia – insistência da criança em ser atendida nas suas exigências; c) rebeldia – protesto generalizado contra as normas educativas e ao regime de vida imposto; d) insubordinação – aspiração a fazer tudo por si mesma; e) sintomas secundários – protesto violento e ciúmes (PASQUALINI, 2006).

Algo interessante de se notar nessa situação de crise é o avanço obtido pela criança em termos de conduta e de relação com os próprios afetos. A criança deixa de ser totalmente dominada pelos seus desejos, sendo capaz inclusive de agir contra os mesmos pelo imperativo de se contrapor ao adulto. O motivo de sua ação perde, assim, a obrigatoriedade do vínculo com o conteúdo da situação (PASQUALINI, 2006).

Nesse sentido, se, por um lado tem-se, na crise dos três anos, uma criança irreduzível, que quer fazer suas vontades e é cheia de caprichos, por outro é dessa crise que decorrem novos traços característicos da personalidade (VYGOTSKY, 1996).

Numa síntese ilustrativa da época da primeira infância, contemplando o primeiro ano de vida e o período que vai deste aos três anos de idade, tem-se o seguinte:

| | | | | |
|--|-------------------------------|--|--|--|
| Primeira Infância | Crise pós-natal | | | |
| | Primeiro ano de vida (2m -1a) | Comunicação emocional direta com os adultos | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | • premissas para atividade objetual manipulatória: ações sensório-motoras, de orientação e manipulação |
| | | | <i>processos psíquicos particulares:</i> | • emoção: "complexo de animação" (vocalizações expressivas, riso, excitação motora geral); • sensação: concentração no objeto em movimento, convergência dos olhos, contemplação; • linguagem: imitação de fonemas e associação nome-objeto. |
| | | | <i>mudanças na personalidade:</i> | vida psíquica individual |
| | Crise de 1 ano | | | |
| | Primeira Infância (1-3a) | Atividade objetual manipulatória | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | • premissa para o jogo/brincadeira: entrelaçamento lógico das ações |
| <i>processos psíquicos particulares:</i> | | | • linguagem: primeiras palavras; • emoção: busca elogio/incentivo; • inteligência prática: ação com objetos; • percepção: verbal/generalizada | |
| <i>mudanças na personalidade:</i> | | | • crescente autonomia; • consciência sobre si | |

Quadro 1 – Sistematização das principais mudanças ocorridas por meio das atividades principais referentes à época da primeira infância (Elaboração da autora).

4.1.3 Atividade de jogo de papéis/brincadeira

A transformação da brincadeira – que tem sua origem na primeira infância – em atividade principal da idade pré-escolar (três a sete anos) decorre da mudança do lugar ocupado pela criança nas relações sociais. Com a ampliação de seus conhecimentos, espera-se dela uma maior independência nas atividades e o cumprimento de obrigações elementares, tais como recolher os brinquedos e vestir-se com cuidado. Simultaneamente, aumentam suas relações verbais e a importância das mesmas na regulação da conduta (ELKONIN, 1960c).

Tudo isso contribui para que a criança estenda seu círculo de contato para pessoas fora da família, inteire-se da vida do bairro e da cidade em que mora. Neste novo mundo que se descortina, passam a lhe interessar as pessoas, suas atividades, os objetos com os quais atuam e as relações que estabelecem entre si (ELKONIN, 1960c). Quanto mais se expande o mundo humano, quanto mais a

criança se torna consciente dele e se vê desafiada a dominá-lo, mais ela recorre à atividade lúdica para este fim (ROSSLER, 2006).

Querendo atuar como um adulto, a criança percebe que é ainda criança e, reconhecendo essa situação, sente a necessidade de chegar a ser adulta e exercer de fato as funções próprias a esta idade (SOLER, 2012). A brincadeira é, então, a solução encontrada para duas vertentes contraditórias. De um lado, a tendência para a realização imediata dos desejos, o rápido desenvolvimento da necessidade de agir, própria à primeira infância. De outro, a existência de necessidades e desejos que não podem ser concretizados de imediato, devido ao desenvolvimento ainda incipiente das operações que realizam estas ações. Por meio da brincadeira, esses desejos irrealizáveis satisfazem-se ilusória e imaginariamente (LEONTIEV, 1988b; VYGOTSKY, 1988). Na brincadeira, a criança pode “conduzir um automóvel” ou realizar qualquer outra atividade sem se preocupar com sua efetividade ou produtividade, pois suas necessidades vitais são ainda satisfeitas pelo adulto (LEONTIEV, 2004).

Conforme se amplia o mundo humano a sua volta, na mesma medida ampliam-se suas necessidades e seus desejos, pois as necessidades humanas são produzidas socialmente na relação com o mundo dos objetos e símbolos humanos. [...] Porém existe uma nítida discrepância entre o que ela [a criança] quer fazer, entre suas necessidades de agir, de um lado, e o que ela pode executar, por outro. A criança quer, ela mesma, sozinha, dirigir um carro, ela quer pilotar um avião, mas não é capaz e não pode, claro, fazê-lo, pois ainda não domina as operações exigidas por essas ações. Assim é que a criança recorre a única atividade que pode satisfazê-la nesse momento: a atividade lúdica, em um jogo (ROSSLER, 2006, p. 57).

A brincadeira que aparece como atividade principal da idade pré-escolar é o jogo de papéis (ou jogo dramático/protagonizado). Nele, a criança assume o papel do adulto e reproduz suas ações objetais, a função social do trabalho por ele exercido. Modela, desse modo, as relações entre pessoas e o sentido social da ação (SOLER, 2012).

Com isso, o jogo de papéis cumpre a função dominante de formar na criança a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, preparando-a para a aprendizagem escolar (EL’KONIN, 2000; SOLER, 2012). No âmbito dos processos psíquicos, contribui diretamente para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, tendo também uma contribuição indireta para a

memória (SOLER, 2012), já que a fixação mnemônica de um conteúdo é muito mais efetiva quando se o reproduz na prática (ELKONIN, 1960c).

Pela brincadeira, a criança não apenas recorda o que viveu, mas reconstrói as ações dos adultos (imitação) e reelabora criativamente as impressões vivenciadas (imaginação) (SOLER, 2012). Age com base não na percepção direta de uma situação (campo visual imediato), mas apoiada em ideias, em pensamentos que independem da presença concreta das coisas (ROSSLER, 2006). Por meio da fala, regula as suas ações, transpondo significados de um objeto para outro (LAZARETTI, 2008).

O conteúdo da ação adulta reproduzida no jogo é preservado; substituem-se, contudo, as operações e as propriedades do objeto. E é por conta dessa substituição, isto é, como uma demanda advinda das condições específicas em que se realiza a atividade lúdica, que se origina a imaginação, a fantasia infantil (ROSSLER, 2006). Portanto:

o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade (LEONTIEV, 1988b, p. 130).

Veja-se o exemplo da criança que cavalga num cabo de vassoura como se este fosse um cavalo: ela preserva o conteúdo da ação real de cavalgar, mas substitui suas operações e condições pelas do objeto concreto com o qual brinca; retendo o significado do que seja uma vassoura, confere-lhe um novo sentido, o sentido de cavalo (SOLER, 2012; LEONTIEV, 1988b). Dessa forma, ao contrário das crianças menores, em que a percepção está integrada à reação motora – isto é, os objetos ditam à criança o que fazer (uma porta solicita que a abram ou fechem; uma vassoura, que se varra o pó) –, a criança pré-escolar consegue atuar separando o campo do significado do campo da percepção visual, agir com base no “faz de conta” (VYGOTSKY, 1988).

Esta separação, entretanto, não se dá de maneira abrupta, carecendo ainda de um objeto que lhe sirva de pivô (o cabo de vassoura é o pivô que auxilia na separação do significado “cavalo” de um cavalo real). Como afirma Vygotsky (1988, p. 111): “A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa

definir a sua ação usando um ‘cavalo-de-pau’ como pivô”. A transferência de significados não se dá livremente, mas pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto: “Para uma criança, a palavra ‘cavalo’ aplicada ao cabo de vassoura significa ‘eis um cavalo’, porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra” (VYGOTSKY, 1988, p. 112-113)³².

De todo modo, ao desvincular o objeto da ação à qual ele está habitualmente relacionado, bem como ao agir como se fosse outra pessoa cujo papel assumiu, a criança acaba por atingir, na brincadeira, uma maior conscientização das próprias ações (LAZARETTI, 2008). Na situação lúdica, o infante passa a aceitar a limitação e o domínio dos impulsos imediatos, por meio de sua subordinação às regras do papel assumido. Aprende a controlar o seu comportamento, a adequá-lo a um propósito definido (ROSSLER, 2006). Torna-se capaz de renunciar a atos que lhe chamam atenção em benefício de outros menos atrativos, que, no entanto, são-lhe exigidos pelo papel, submetendo-se a normas para lidar com as coisas, para conduzir a si mesmo e para se relacionar com os companheiros durante o jogo (ELKONIN, 1960c). Por essa via, são estabelecidas as bases para o desenvolvimento de uma contínua hierarquização de motivos, em que motivos de cunho situacional subordinam-se a motivos mais significativos (ZAPOROZHETS; MARKOVA, 1983).

Ao atuar como motorista, por exemplo, a criança incorpora o comportamento próprio a esta função, constatado no seu dia-a-dia (SOLER, 2012). Não reproduz a pessoa do motorista em si, mas a sua ação, generalizando as funções sociais e regras de conduta próprias à atividade em questão (LAZARETTI, 2008) e inibindo ações que seriam incompatíveis com as mesmas. Uma vez que é motorista, e não passageiro, percebe a necessidade de estar atento à direção e, portanto, evita falar ao celular ou manipular objetos enquanto assume o volante.

Mesmo quando a criança encena uma situação condizente com a sua realidade – quando brinca de “irmãs” com sua irmã, por exemplo –, há uma diferença fundamental na brincadeira: ao brincar, ela tenta exibir um comportamento coerente com o conceito que tem de irmã (veste-se, fala e enfatiza sua relação como irmã à vista dos adultos), enquanto que na vida ela se comporta sem pensar o que é ser irmã (VYGOTSKY, 1988).

³² Aqui, fica claro que é ainda o pensamento por complexos – preso aos vínculos factuais e concretos existentes entre os objetos – a forma de pensar própria à criança pré-escolar (VIGOTSKI, 2009).

Rossler (2006, p.62), explorando a noção vigotskiana de zona de desenvolvimento proximal³³, destaca a importância central que tem a subordinação às regras para o desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o autor, a criança se porta, na brincadeira, muito além do comportamento habitual para sua idade:

Ela age como se fosse mais velha, maior, mais forte, mais capaz do que é na realidade. Ela age ou tenta agir como um adulto em relação aos objetos e conceitos do mundo adulto, do universo humano. Assim, tendo como referência o comportamento adulto, o brinquedo contém, de forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento posterior da criança.

Ao longo do desenvolvimento do jogo de papéis, é possível destacar duas fases principais: uma em que o conteúdo fundamental são as ações objetivas de orientação social (três a cinco anos) e outra em que prevalecem as relações sociais e o sentido social da atividade (cinco a sete anos) (SOLER, 2012). Assim, quando a criança brinca de médico, destacam-se a princípio as ações de auscultar com o estetoscópio ou de aplicar injeções com seringas. Depois, tornam-se fundamentais as relações do “doutor” com o “enfermeiro” e o “enfermo”, até ganhar centralidade o conteúdo social da atividade, a preocupação para com o enfermo (ELKONIN, 1960c).

No começo, prevalecem ações desordenadas com objetos – dirigidas ao companheiro na brincadeira –, sendo os papéis decorrentes do caráter dessas ações. Aos poucos, os papéis vêm a primeiro plano, construindo-se um encadeamento lógico (ainda que instável) das ações, em correspondência com sua sucessão real. Posteriormente, a interpretação do papel passa a ser o conteúdo fundamental; as regras adquirem contorno mais claro e a subversão das mesmas é acusada pelos colegas. Por último, a regra de conduta prevalece definitivamente sobre o desejo imediato de realizar outra ação atrativa e as ações então executadas relacionam-se fundamentalmente às atitudes frente outras pessoas (SOLER, 2012; LAZARETTI, 2008).

A introdução do argumento, ou papel, é aquilo que confere sentido à brincadeira, elevando a capacidade da criança de direcionar suas ações e subordinar-se às regras. Se, de início, o argumento desenvolvido sustenta as regras

³³ A zona de desenvolvimento proximal demarca a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança – aquilo que ela é capaz de fazer sozinha – e seu nível de desenvolvimento potencial – aquilo que pode fazer com o auxílio de um adulto (ou de outra criança), tomando-o por referência (VYGOTSKY, 1996).

latentes, posteriormente – a partir de intervenção educacional e aprendizagem – têm origem os jogos com regras explícitas (xadrez, futebol, amarelinha etc.), em que o papel e a situação imaginária ficam subentendidos em forma latente (SOLER, 2012; LAZARETTI, 2008; VYGOTSKY, 1988). Desse modo, os jogos de enredo dão lugar aos jogos com regras, como consequência da mencionada mudança na motivação da atividade lúdica, que migra do domínio do mundo dos objetos humanos (brincar “de cavalo”, “de carro”) para o das relações humanas (lidar com os demais jogadores, com os “passageiros do carro/ônibus”) (ROSSLER, 2006; LEONTIEV, 1988b).

Em síntese, a brincadeira age sobre o psiquismo e a personalidade da criança em idade pré-escolar sob vários aspectos: a) propicia a formação moral (ao estabelecer regras de relação por meio dos papéis); b) viabiliza o autocontrole e a intenção voluntária; c) principia o pensamento abstrato (pela operação com significados separados dos objetos); d) desenvolve a imaginação (pela criação de objetos, situações e ações lúdicas); e) promove a atenção e a memória voluntárias (envolvidas na fixação e recordação dos objetos e conteúdos da ação); f) aperfeiçoa a linguagem (importante na regulação da conduta e na exposição organizada do pensamento) (SOLER, 2012).

Ao reproduzir o que os adultos fazem, pela brincadeira abre-se a possibilidade de a criança desenvolver também a necessidade de saber o que os adultos sabem (MARTINS; EIDT, 2010), de aprender mais sobre suas ações e realizar atividades mais sérias. Sinaliza-se, aqui, a passagem a um novo estágio do desenvolvimento, que é socialmente determinada pela institucionalização da escolarização, pela introdução obrigatória da criança no universo escolar. Esse momento de transição à nova atividade principal – o estudo – marca-se, fundamentalmente, pela perda da espontaneidade infantil. A manifestação direta de como se é, típica de uma indiferenciação entre interior e exterior, dá lugar ao julgamento de si e à valoração da posição social ocupada. Incorpora-se, pois, um fator intelectual entre a vivência e a conduta (PASQUALINI, 2006).

A consciência desenvolvida pela criança acerca das suas possibilidades e habilidades e do lugar que ocupa entre os demais forma-se, essencialmente, na relação com outras crianças e com os adultos, por meio da generalização e valoração que estes fazem de seus atos (ELKONIN, 1960c). Se a criança, no momento em que desenvolve essa consciência, não é inserida na escola ou nos

trabalhos cotidianos da família, sua autoafirmação pode, segundo Leontiev (1988a), assumir formas que infringem a disciplina, as quais se expressam na crise dos sete anos: sem obrigações sociais, a criança acaba por encontrá-las por conta própria.

Na crise dos sete anos, o aumento do conhecimento, das capacidades e da força da criança pré-escolar faz com que a participação nos jogos e ocupações grupais do jardim de infância perca o sentido para ela. A criança esforça-se, então, por buscar novos conteúdos para sua atividade, tornando-se cada vez mais atrativos pra ela o pátio e as crianças mais velhas (LEONTIEV, 2004).

Para Vygotsky (1996), o aspecto positivo da crise dos sete anos é que a criança ganha em termos de independência e muda sua atitude perante as outras crianças. Em contrapartida, há, concomitantemente, sintomas transitórios como a alteração do estado de ânimo e o caráter instável da vontade. Além disso, o comportamento pode ser marcado por afetação (falta de naturalidade) e palhaçadas (zombaria e gozação, aparentemente imotivadas, no modo de se portar e de falar).

4.1.4 Atividade de estudo

Com o ingresso na escola, modificam-se gradualmente os padrões de conduta da criança. O conflito inicial entre o brincar e o fazer a lição de casa, com todos os desdobramentos disciplinares envolvidos, vai dando lugar à consolidação do estudo como atividade principal. Conforme pontua Mesquita (2010), querer fazer algo valorizado socialmente, por si só, não é suficiente. A criança precisa efetivamente se preparar para a vida adulta, para o mundo de verdade.

Na escola, a criança tem, então, para além dos deveres com pais e professores, uma obrigação para com a sociedade. Do cumprimento de suas obrigações depende o conteúdo de sua vida futura, o seu papel social. Ao fazer suas lições, a criança sente-se ocupada com um assunto muito importante e o lugar de sua atividade na vida adulta muda (LEONTIEV, 1988a; 2004). Na situação familiar, são-lhe concedidos, inclusive, certos direitos e condições facilitadas para que possa realizar adequadamente seus estudos (ELKONIN, 1960b).

A tarefa de aprender habilidades já tem início desde a idade pré-escolar, com as atividades produtivas de desenho, construção e modelagem, que promovem

representações gerais de forma, tamanho, volume, cor e quantidade de objetos (ELKONIN, 1960c). Mas, na idade escolar, de sete a doze anos, é o estudo que se torna a principal via de assimilação de conteúdos e conhecimentos científicos, os quais consistem em generalizações dos modos de agir com objetos. Pelo estudo, a criança apropria-se da experiência social organizada, tanto em termos de conhecimentos quanto de valores morais necessários para se viver em sociedade (LAZARETTI, 2008).

O jogo e o trabalho, como atividades acessórias, também trazem sua contribuição a este período. Os jogos, sobretudo os coletivos (esportivos, de movimentos, de regras etc.), servem à educação moral da criança, na medida em que demandam considerar os interesses do grupo, ajudar-se mutuamente e disciplinar-se. O trabalho, sob a forma de auxílios e afazeres próprios à esfera familiar, desenvolve a responsabilidade, a organização da atividade e a submissão da conduta às tarefas sociais (ELKONIN, 1960b; LAZARETTI, 2008).

É possível identificar, ao longo da atividade de estudo, uma transformação em seus motivos, que se aproximam cada vez mais de um dever para com a sociedade. A princípio, a criança entende que, para ser bom estudante, basta obedecer ao professor e procurar fazer tudo certo. A aprovação ou desaprovação do professor é a base da atitude que desenvolve para consigo e com os colegas, não havendo ainda uma consciência acerca da nota como forma de avaliação. De modo geral, a criança almeja apenas relacionar-se com os demais e fazer o mesmo que eles. Posteriormente, ela passa a ver nas notas um índice de valoração por parte do professor e dos demais companheiros de classe; sente como necessidade ser um membro da turma, esforçando-se por cumprir as exigências da escola com relação ao estudo e à conduta. Por fim, as notas assumem o significado de manifestação de uma atitude honesta do escolar para com suas obrigações e deveres sociais e ele torna-se cada vez mais ativo na solução de tarefas coletivas (ELKONIN, 1960b).

A entrada da criança na escola, abrindo espaço para a aprendizagem da leitura, da escrita e de conhecimentos sistematizados, bem como de normas e deveres nas relações com colegas e professores, lança novas exigências ao psiquismo e à personalidade, as quais se refletem numa maior regulação voluntária do comportamento e de funções psicológicas como a atenção, a memória e a inteligência (SOLER, 2012).

Há, neste período, uma promoção do pensamento e das capacidades de reflexão, análise e planejamento mental (FACCI, 2004). O conhecimento deixa de se dar apenas pela via sensorial direta e se torna mediado pela palavra. Estimulando-se operações mentais de comparação, diferenciação e generalização entre objetos e, posteriormente, entre imagens mentais dos mesmos, vão se formando os sistemas de conceitos (ELKONIN, 1960b).

Enquanto na idade pré-escolar a criança desenvolve conceitos espontâneos, assistemáticos, cuja referência é empírica, ou seja, dada pela relação direta entre conceito e objeto, na idade escolar inicia-se o aprendizado de conceitos científicos, que integram um sistema de generalizações e demandam uma relação consciente e arbitrária para com eles (MESQUITA, 2010). Ao operar com conceitos científicos, a criança opera simultaneamente com o objeto ao qual o conceito se refere e com o próprio conceito, isto é, com o ato de pensar sobre o objeto (ANJOS, 2013). O grau de generalização dos conceitos científicos reestrutura a consciência infantil como um sistema de generalizações; promove um enriquecimento da percepção do mundo, bem como do pensamento, que se torna mais abrangente e abstrato e passa a mediar outras funções psicológicas (MESQUITA, 2010).

A apropriação de conceitos científicos, de conhecimentos teóricos, pela atividade de estudo dá-se por meio de um processo de busca pela resolução de uma situação-problema, de uma tarefa proposta pelo professor. A tarefa, unindo o objetivo da ação e as condições para alcançá-lo, demanda do estudante determinadas ações que lhe permitem reconstruir o caminho histórico de elaboração dos conceitos (ASBAHR, 2011). É assim que são criadas as bases, na idade escolar inicial, para o desenvolvimento do pensamento conceitual, que só atinge sua forma plena e consolidada na adolescência.

Além do desenvolvimento intelectual e cognitivo produzido pela atividade de estudo, a socialização escolar amplia e ao mesmo tempo estreita as relações interpessoais entre colegas (MARTINS; EIDT, 2010), já anunciando a atividade principal do estágio seguinte, que é a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes.

Para Mesquita (2010), a passagem a esse novo estágio traz, pela primeira vez, uma atividade cuja motivação mais imediata não é a aproximação e entrada ao mundo dos adultos, mas os contatos entre os próprios adolescentes. Os adultos são

retirados, assim, de seu lugar de grandes referências e a escola perde o sentido que tinha, anunciando-se a crise da adolescência.

Segundo Vygotsky (1996), essa crise caracteriza-se por um baixo rendimento escolar, um decréscimo na capacidade de trabalho, uma redução ou extinção dos interesses anteriores, uma índole de protesto e uma maior divisão entre eu e mundo. A queda temporária do rendimento escolar é, contudo, percebida pelo autor como o resultado do movimento de transição a uma forma superior de atividade intelectual.

Como síntese da época da (segunda) infância, tem-se:

| Crise dos 3 anos | | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--|--|
| (Segunda) Infância | Idade pré-escolar (3-7a) | Jogo/Brincadeira | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • premissa para o estudo: aspiração para realizar ação socialmente significativa/valorizada |
| | | | <i>processos psíquicos particulares:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • imaginação: criação de objetos e situações; • pensamento: opera com significados na ausência do objeto; • linguagem: organizada, coerente • memória: fixação e recordação dos conteúdos da ação; • volição: controle da conduta, intenção voluntária |
| | | | <i>mudanças na personalidade:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • assimilação de funções sociais e padrões de comportamento; • modelagem das relações entre as pessoas e do sentido social da ação; • conscientização das próprias ações. |
| Crise dos 7 anos | | | | |
| | Idade escolar primária (7-11/12a) | Estudo | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • premissa para a comunicação íntima pessoal: ampliação e estreitamento das relações interpessoais |
| | | | <i>processos psíquicos particulares:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • comportamento, atenção, memória e inteligência voluntários; • pensamento: formação dos conceitos científicos |
| | | | <i>mudanças na personalidade:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento moral: relações pautadas nos interesses coletivos |

Quadro 2 – Sistematização das principais mudanças ocorridas por meio das atividades principais referentes à época da (segunda) infância (Elaboração da autora).

4.1.5 Atividade de comunicação íntima pessoal

Considerando que a alteração das condições de vida e da atividade principal é menos nítida na adolescência e que o estudo continua sendo uma importante

atividade desempenhada nessa idade, é comum encontrarem-se justificativas organicistas para as mudanças ocorridas no período, especialmente aquelas relacionadas à maturação sexual. Entretanto, a formação da personalidade e do psiquismo na adolescência deve-se menos à maturação física que à complexificação da atividade escolar – submetida a interesses sociais mais amplos – e ao aprofundamento e ampliação das relações pessoais pela participação do adolescente em espaços extraescolares (LAZARETTI, 2008).

O aumento da força física, dos conhecimentos e das capacidades do adolescente põe-no, até certo ponto, em condição de igualdade para com os adultos, ampliando também suas responsabilidades. Mais independente, ele torna-se crítico face às exigências que lhe são impostas, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e aos conhecimentos teóricos (FACCI, 2004; LEONTIEV, 1988a; 2004). Novas cobranças são-lhe feitas e ele precisa se posicionar, ter uma opinião mais definida acerca dos fatos que lhe cercam (TOMIO; FACCI, 2009).

Nessa nova situação, em que se ampliam os interesses cognitivos e o círculo de relações sociais do adolescente, a comunicação íntima pessoal passa a figurar como atividade principal. Dos onze aos quinze anos, os adolescentes estabelecem relações pessoais íntimas entre si, cujo conteúdo fundamental é o outro como indivíduo com qualidades pessoais particulares (LAZARETTI, 2008). Desenvolve-se entre eles um “código de companheirismo”, pautado no respeito e na confiança mútuos – regras morais e éticas que reproduzem as normas gerais dos relacionamentos entre adultos (SOLER, 2012).

Tomando parte dos assuntos e tarefas da vida coletiva, o adolescente começa a ver nos adultos a personificação de traços morais e psicológicos valorados por ele e, observando as qualidades dos demais, principia a desenvolver a consciência de si mesmo, a autoconsciência (LAZARETTI, 2008; ELKONIN, 1960b). A princípio, esta consciência limita-se à caracterização de suas ações (“estudo bem”, “não brigo”). Depois, começa a ser sinalizado o seu comportamento característico (“tenho uma atitude responsável frente ao que me pedem”). Pouco a pouco, aparece a valoração das qualidades relativamente constantes de sua personalidade, considerando-se não só comportamentos isolados, mas todo um sistema de conduta (ELKONIN, 1960b).

Pela atividade de comunicação pessoal, o adolescente forma pontos de vista sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas e sobre o próprio futuro. O conteúdo de seu pensamento – agora um pensamento por conceitos – se torna convicção interna, orientando seus interesses e sua conduta (FACCI, 2004).

Tomio e Facci (2009) destacam o pensamento por conceitos como o ponto nodal da adolescência. Nessa idade, são realizadas novas sínteses entre pensamento concreto e abstrato e há um intenso desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que estão na base do desenvolvimento da personalidade autoconsciente. Como aponta Vigotski (2000), a partir do momento em que o signo, a palavra, passa a mediar as funções psicológicas, o adolescente adquire domínio sobre o fluxo de seus próprios processos psicológicos e pode direcioná-los para a resolução de tarefas que se lhe interponham. Devido à formação dos conceitos na adolescência, todas as funções psicológicas se intelectualizam, tornam-se conscientes, voluntárias, incrementando o autodomínio da conduta individual e a possibilidade de estabelecer objetivos para a mesma (ANJOS, 2013).

O pensamento por conceitos desenvolve a consciência social e filosófica e viabiliza a assimilação apropriada de conhecimentos científicos, artísticos e culturais. Por meio dele, o adolescente passa a compreender a realidade, as pessoas a seu redor e a si mesmo. O conteúdo de seu pensamento torna-se norma de conduta, sentido ético, desejo e propósito (TOMIO; FACCI, 2009).

Na base de todo esse desenvolvimento intelectual e conceitual, Tomio e Facci (2009) sublinham a importância da escolarização, que proporciona não só a aprendizagem de conhecimentos científicos como também o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir de relações de conhecimento travadas com adultos e companheiros.

As transformações de intelecto e de orientação da conduta vividas pelo adolescente lançam as premissas para a atividade profissional de estudo, na qual este último, assumindo um caráter autônomo, serve como orientação e preparação para que o indivíduo se torne trabalhador e ocupe um novo lugar na sociedade (FACCI, 2004).

Com relação a esse período de transição entre infância e juventude, Elkonin (1960b) pondera que o rápido desenvolvimento das facetas da personalidade do adolescente deve ser acompanhado, ao mesmo tempo, por uma maior exigência de responsabilidade e por uma atitude de respeito em face dele. De outro modo, o

adolescente pode tender a supervalorizar suas mudanças orgânicas e intelectuais e se considerar plenamente maduro para uma vida independente, apresentando uma atitude negativa frente às exigências que lhe fazem os adultos, além de irritabilidade, grosseria e frequentes mudanças de humor.

Para Mesquita (2010), o fato de os adolescentes sentirem a necessidade de fazer as coisas por si e de pautarem moralmente a própria conduta pode ser aproveitado pela escola mediante a criação de espaços coletivos que transcendam a sala de aula, tais como feira de ciências, excursões, grupos de estudos e eventos científicos e artísticos. Envolvendo longas preparações e reuniões que promovem a exposição e a troca de pontos de vista, esses espaços viabilizam a associação entre o conhecimento escolar e a sociabilidade essencial a esse período.

4.1.6 Atividade profissional de estudo

Na atividade profissional de estudo – que se desenvolve dos quinze aos dezoito anos –, o adolescente começa a ter uma atitude séria perante o trabalho (trabalho que já realiza ou futuro trabalho que profissionalmente realizará) e aumenta o seu interesse em realizar uma atividade socialmente útil (LAZARETTI, 2008). Apropria-se, pelo estudo, de informações, conhecimentos e técnicas para a execução da atividade profissional (SOLER, 2012). Descobre o significado do conhecimento científico e, a partir disso, forma determinados interesses cognoscitivos, valorizando as disciplinas de acordo com a profissão que visa assumir no futuro (ANJOS, 2013).

A aquisição de conhecimentos provoca exigências mais elevadas de generalização e abstração. O pensamento teórico desenvolve-se, dirigido ao conhecimento dos princípios e leis gerais da realidade. Além disso, cresce o interesse pela possibilidade de transformá-la, o que se expressa em muita leitura e discussão (ELKONIN, 1960b; LAZARETTI, 2008). Os conhecimentos assimilados, aliados à intervenção ativa na vida social, transformam-se em convicção e direção para a atividade (ELKONIN, 1960b).

Segundo Martins (2011), o domínio do pensamento por conceitos, particularmente dos conceitos científicos, propicia ao indivíduo não só uma

compreensão acurada da realidade, mas, acima de tudo, uma concepção construída sobre ela. O desenvolvimento do pensamento teórico possibilita elevar a vivência à condição de saber sobre o vivido, ou seja, avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – fator imprescindível para conferir intencionalidade às ações.

O pensamento teórico – estimulado pela atividade de estudo – promove uma transformação na dinâmica interfuncional do psiquismo como um todo, com alterações qualitativas na sensação, na percepção, na atenção, na memória, na linguagem, na imaginação e nas emoções e sentimentos. Essas funções, em sua totalidade, caracterizam o próprio psiquismo humano, a consciência. Seu desenvolvimento, portanto, está atrelado a uma maior inteligibilidade do real, isto é, à representação subjetiva da realidade objetiva com a máxima fidedignidade, o que implica apreendê-la como movimento e síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2011). Para Vygotsky (1996), o pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque possibilita penetrar na essência dos objetos, ir além da aparência e compreender os nexos e relações desses objetos com a totalidade do real. E é esse tipo de assimilação, profunda e completa, que, segundo o autor, viabiliza a participação ativa e criativa do adolescente nas diversas esferas da vida cultural. Desse modo, como assevera Martins (2011), o maior alcance do pensamento conceitual é a consciência da realidade e da própria personalidade.

O adolescente em idade escolar juvenil, na busca de um propósito para a vida, na tentativa de explicar os fenômenos sociais e na reflexão sobre o lugar que ocupa na sociedade, desenvolve-se moralmente, apresentando sentimentos fortes e variados frente os problemas sociais (SOLER, 2012; ELKONIN, 1960b). Trata-se de um período de autodeterminação do indivíduo, que, consciente de suas forças e capacidades, esforça-se por formar determinadas qualidades da personalidade. Neste momento, já não se limita a imitar traços externos de um modelo de personalidade ideal, mas busca abstrair e elaborar aquilo que há de essencial neste modelo (ELKONIN, 1960b).

A maturidade emocional e a organização moral própria a esse período nem sempre está livre de contradições e lutas entre diferentes sentimentos. Conforme aponta Elkonin (1960b), os jovens – com mais frequência que os adultos – vivem conflitos internos ligados às relações mútuas com outras pessoas, aos êxitos e

fracassos diante dos planos estipulados e à realização de seus desejos e tendências.

O quadro abaixo sintetiza a época da adolescência³⁴:

| Crise dos 13 (da adolescência) | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|--|--|
| Adolescência | Idade escolar média (11/12-15a) | Comunicação íntima pessoal | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | • premissa para a atividade profissional de estudo: pontos de vista sobre a vida, as relações pessoais e o futuro |
| | | | <i>processos psíquicos particulares:</i> | • pensamento por conceitos; • amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. |
| | | | <i>mudanças na personalidade:</i> | • independência e responsabilidade; • código moral e ético nas relações pessoais; • autoconsciência/consciência social. |
| | Idade escolar juvenil (15-17/18a) | Atividade profissional de estudo | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | • premissa para o trabalho: apropriação de ferramentas para execução da prática profissional |
| | | | <i>processos psíquicos particulares:</i> | • pensamento teórico: elevada abstração e generalização. |
| | | | <i>mudanças na personalidade:</i> | • desenvolvimento moral: fortes sentimentos frente aos problemas sociais e interesse em transformar a realidade; • busca por sentido social na atividade cotidiana. |

Quadro 3 – Sistematização das principais mudanças ocorridas por meio das atividades principais referentes à época da adolescência (Elaboração da autora).

Na sucessão da idade escolar juvenil se encontra, segundo Moura (2015), o período da juventude (entre 18 e 29 anos), que pode, nas atuais circunstâncias, ser encarado sob uma dupla perspectiva: por um lado, como o primeiro estágio da maturidade; por outro, como uma segunda etapa de transição para a maturidade (a primeira seria a adolescência). À diferença da adolescência, em que se almeja e se projeta a vida adulta, na juventude há uma participação efetiva das condições de vida do adulto, pois se tornam acessíveis uma série de direitos e deveres (constituição de família, iniciação no trabalho, serviço militar, responsabilidade civil, participação política etc.). A depender, no entanto, das condições sociais e da história de vida de cada jovem adulto, o desenvolvimento pode ser regulado ou pela atividade de estudo e profissionalização – com seu prolongamento no Ensino

³⁴ Ao apontarmos, no quadro, o interesse para com os problemas sociais e com a transformação da realidade como características da idade escolar juvenil, não ignoramos seu prévio desenvolvimento durante a idade escolar média. No entanto, consideramos que, na passagem de um período a outro, ocorrem diferenças qualitativas nesse interesse. Enquanto, no início da adolescência, o indivíduo inspira-se diretamente em personalidades que lhe servem como modelo de conduta, ao final dessa época, ele é capaz de realizar uma maior abstração dos traços de personalidade que julga essenciais.

Superior – ou pela atividade de trabalho – com a inserção direta no mercado de trabalho. Para os que ingressam no Ensino Superior, há, ainda, uma diferenciação entre os que têm a possibilidade de se dedicar exclusivamente ao estudo e aqueles que precisam conciliá-lo com o trabalho (trabalhar para bancar o estudo ou estudar para se manter na ocupação profissional) (MOURA, 2015).

Com a entrada na vida adulta e a inserção no mundo do trabalho, são trazidas novas mudanças ao desenvolvimento.

À primeira vista e superficialmente, pode parecer que não ocorre, no fim do período da infância e da adolescência e com a passagem à vida profissional, qualquer mudança no lugar que ocupa o estudante no sistema das relações humanas. Mas não passa de uma aparência. [...] Tornando-se um trabalhador, ocupa agora um novo lugar, a sua vida adquire um conteúdo novo e isto significa que vê doravante o mundo sob uma nova luz (LEONTIEV, 2004, p. 309).

Ao se tornar um trabalhador, um novo lugar passa a ser ocupado pelo indivíduo na sociedade. Suas relações interpessoais se processam de maneira diferente daquelas da criança e do adolescente. O acúmulo de conhecimentos e experiências possibilita-lhe refletir de forma coerente sobre si e sobre o mundo, estabelecer diálogos com diferentes instrumentos, signos e modos de pensar (REIS, 2011).

4.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO

Até aqui, com o intuito de compreender como se estrutura o desenvolvimento psíquico geral do ser humano, abordaram-se as atividades principais sob um viés humanizador, mostrando o quanto elas contribuem para as transformações dos processos psicológicos e da personalidade. No entanto, não só a configuração temporal da periodização, como também o seu conteúdo, depende das circunstâncias concretas de vida existentes em cada sociedade e do momento histórico (modo de produção, classe social, condições de vida familiar). Numa sociedade assentada sobre relações sociais de dominação e, portanto, de alienação, em que se alienam as relações do ser humano com seu trabalho, do ser humano com o gênero humano e dos seres humanos entre si (MARTINS, 2001), há que se

sinalizar, ainda que brevemente, suas conseqüências para as diferentes etapas do desenvolvimento psíquico, ou seja, suas conseqüências para a alienação desse desenvolvimento.

Como ressaltam Martins e Eidt (2010), a qualidade da construção da atividade é uma conseqüência social. É a riqueza e diversidade do mundo a que o indivíduo tem ou não acesso que prescreve a atividade principal e determina em grande medida o psiquismo e a personalidade. Quando as experiências do sujeito se limitam a reproduzir a alienação, empobrecem-se, conseqüentemente, sua atividade e personalização. Sob relações de alienação, os indivíduos são privados da satisfação de necessidades humanas, têm a aquisição de recursos psicológicos e materiais cerceada e – não reconhecendo a si nem aos outros como produtores do mundo objetivo que os cerca – têm sua personalidade fragilizada e atravessada pela ideologia do individualismo.

No contexto ideológico contemporâneo, neoliberal³⁵ e pós-moderno³⁶, as relações humanas em geral são invadidas e contaminadas pela lógica capitalista. Palangana (1998) aponta como a mundialização do mercado, a flexibilização da produção e as inovações tecnológicas impõem determinados parâmetros ao comportamento e à consciência dos indivíduos. Modificam, por exemplo, a noção de tempo e espaço, acelerando os ritmos de trabalho e de vida. Os objetos, os valores, as formas de relacionamento e os estilos de vida tornam-se cada vez mais voláteis e efêmeros. Os produtos, variando constantemente em suas características aparentes, tornam-se rapidamente ultrapassados. A moda aparece como necessidade premente e imprescindível e os indivíduos encontram no consumo de produtos pretensamente personalizados o reduto da felicidade e da realização pessoal. Ao mesmo tempo, na contramão da generalização do pensamento consumista, as desigualdades sociais impedem a generalização do consumo, ficando grande parte

³⁵ O Estado mínimo, o individualismo e a compreensão da igualdade como igualação de oportunidades são apontados por Fiori (1997) como a essência do ideário neoliberal. As políticas neoliberais, afins à desregulamentação da economia e às privatizações, tendem à diminuição dos recursos sociais e ao desmantelamento dos sistemas de proteção social.

³⁶ Moraes (1996) considera que o termo “pós-moderno” procura traduzir, muitas vezes de modo confuso e impreciso, as mudanças na vida social, política e moral impostas pela reestruturação do capitalismo contemporâneo. São características do discurso pós-moderno, segundo a autora: a apregoação da indeterminação total, da fragmentação, da desintegração, heterogeneidade, descontinuidade e pluralidade do mundo físico e social, bem como da impossibilidade de se experienciar o mundo como totalidade ordenada e, portanto, de teorizar sobre ele.

da população apartada até mesmo dos produtos que satisfazem as necessidades mais básicas.

As relações entre os seres humanos são cada vez mais impessoais e esvaziadas (PALANGANA, 1998). Invadidas pela lógica mercadológica, tornam-se relações entre objetos, como se as coisas – possuindo um valor inerente e natural – se relacionassem entre si, e não fossem produtos da atividade humana (DUARTE, 2004a). Refletindo o sistema de produção social, as relações interpessoais familiares, amorosas, amistosas etc. passam a se estruturar na base de um complexo sistema de trocas em que impera a fetichização (MARTINS, 2001).

Às mercadorias imputam-se atributos pessoais, como se houvessem sido feitas exclusivamente para cada indivíduo. E é o consumo dessas mercadorias que passa a servir como símbolo de identidade. Assim, ao mesmo tempo em que os indivíduos buscam uma marca distintiva para si, essa marca é ditada pela aparência, por sinais externos que, na realidade, são padronizados pela moda (PALANGANA, 1993). A personalidade, nesse sentido, determina-se a partir de fora, assumindo um caráter alienado.

Todas essas condições, obviamente, repercutem sobre os estágios do desenvolvimento. O bebê, por exemplo, para formar seu psiquismo depende da relação com o adulto, que, ao atender suas necessidades, insere-o pouco a pouco no mundo da linguagem e dos objetos humanos. Se esta relação é desfalcada, se os responsáveis pela criança não têm condições de dedicar atenção a ela, isso certamente interfere na qualidade do psiquismo que se forma. Como aponta El'konin (2000), o déficit (ou mesmo a superabundância) de comunicação emocional direta tem influência decisiva no desenvolvimento do bebê.

Na atividade de brincadeira, igualmente, “quanto mais estreito é o círculo da realidade com que a criança tem contato, mais monótonas e pobres são as tramas de seus jogos”³⁷ (ELKONIN, 1960c, p. 512-513). Além disso, os papéis e valores representados pela brincadeira na sociedade capitalista, mesmo que conservem um caráter enriquecedor, reproduzem a alienação em conteúdos, preconceitos e estereótipos (SOLER, 2012). Reforçam, por exemplo, desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Veiculam o que é próprio “de menina” e o que é “de menino”, o que é “belo” e “bom” e o que é “feio” e “ruim”. Muitos jogos chegam a escancarar as

³⁷ Tradução nossa do espanhol: “Cuanto más estrecho es el círculo de la realidad com que el niño tiene contacto, más monótonos y pobres son las tramas de sus juegos”.

relações mercadológicas vigentes, incentivando a obtenção de lucro a qualquer custo. Segundo Mesquita (2010), os papéis sociais desempenhados na brincadeira tornam-se menos valorizados pela sua importância para o bem estar coletivo que pela remuneração, pelo prestígio e pelo poder.

No contexto ideológico da sociedade contemporânea, o papel da educação e, mais especificamente, da escola é também esvaziado. O conhecimento é desvalorizado, assumindo um caráter pragmático. Como expõe Duarte (2003), o mesmo valor explicativo da realidade é atribuído a todos os conhecimentos e difunde-se a ideia de que, estando esses conhecimentos plenamente disponíveis pelos meios de comunicação, mais importante que adquiri-los é saber valer-se deles para lidar com situações cotidianas. Rossler (2004b) reforça que o indivíduo é concebido como o centro absoluto dos processos educativos e a construção do conhecimento, como algo particular e espontâneo. Em meio a uma cultura que valoriza a produtividade e o desempenho, a aprendizagem se direciona para uma utilidade concreta, um valor funcional imediato, uma aplicação direta no dia-a-dia.

Diante dessas circunstâncias, desvaloriza-se o papel dos professores como profissionais responsáveis pela socialização do conhecimento humano sistematizado e historicamente produzido. Além disso, a percepção por parte dos alunos, de que há outras formas paralelas ao estudo que lhe possibilitam adentrar o mundo adulto, contribui para o esvaziamento do sentido dessa atividade. Para eles, a posse de mercadorias suplanta o conhecimento e o desenvolvimento de qualidades humanas (MESQUITA, 2010).

Essa desvalorização do conhecimento traz fortes impactos à formação dos conceitos científicos e do pensamento teórico, tão importante ao processo de personalização. O ensino, no contexto capitalista, assumindo contornos pragmáticos, enfatiza a memorização de conteúdos e o desenvolvimento do pensamento empírico em detrimento do pensamento teórico. Conforme expõe Asbahr (2011), o pensamento teórico é aquele que permite investigar as propriedades internas dos fenômenos por meio de mediações e reflexões, proporcionando, desse modo, um conhecimento profundo dos mesmos. Nos limites do pensamento empírico, todavia, impera a cotidianidade. Apesar de abstraírem-se propriedades comuns aos objetos, fica-se restrito à percepção sensorial dos mesmos, sem que se adentre a suas conexões internas, ao seu conteúdo

conceitual. Prioriza-se a identificação e a reprodução de determinadas representações ao invés da criação de novas categorias de análise.

Há que se observar, ainda, que, na atual sociedade de classes, não são todos os membros que avançam na escolarização e chegam a realizar uma atividade profissional de estudo, seja no ensino médio ou no ensino superior. Como lembra Reis (2011), são muitos os adolescentes que abandonam os estudos pela necessidade objetiva de trabalhar e contribuir para o sustento da família. Existem também aqueles que tentam conciliar trabalho e estudo, uma condição que interfere diretamente em seu desenvolvimento. Nessas circunstâncias, pode-se questionar que tipo de formação o trabalho proporciona ao jovem, vez que em geral essa atividade assume o caráter simplificado de profissão, com o intuito único de garantir o salário para que se sobreviva e, na medida do possível, mantenha-se o estudo. Destaca-se, além disso, o esvaziamento do sentido pessoal para o estudo – que se desvincula do significado fundamental de apropriação de conhecimentos sistematizados – como importante fator de evasão escolar.

Tomando por base o acúmulo apresentado neste capítulo sobre a atividade principal e a periodização do desenvolvimento psíquico humano, aborda-se, no próximo capítulo, a questão do trabalho como atividade principal da vida adulta, destacando os aspectos humanizadores e alienantes que o perpassam.

5. O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA VIDA ADULTA

Ao longo do capítulo anterior, buscou-se apresentar, de modo geral, a periodização do desenvolvimento a partir da análise da atividade principal que marca cada período, até se chegar à atividade profissional de estudo, que antecede a vida adulta. Antes de se adentrar a investigação do trabalho como atividade principal da vida adulta é importante, porém, destacar alguns aspectos que apareceram sutilmente e que são fundamentais à nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, é relevante notar o quanto o trabalho se faz presente durante todo o desenvolvimento psíquico, a iniciar pela própria delimitação dos estágios. Viu-se que a periodização não é universal e imutável, mas resultado do modo com que se produz a vida, ou seja, das relações de trabalho que se estabelecem em cada momento histórico. Foi por conta de determinado grau de complexificação das forças produtivas que as crianças precisaram ser afastadas da atividade de produção e passaram a realizar a atividade de brincadeira e de estudo como momentos preparatórios para a vida adulta. A sucessão dos estágios também está relacionada a uma necessária ordem para adquirir a experiência social acumulada pela humanidade, isto é, a uma sequência lógica de apropriação das objetivações resultantes do trabalho de gerações humanas, que conduz à humanização do indivíduo.

De acordo com Leontiev (2004), os diferentes estágios do desenvolvimento infantil são graus sucessivos da transformação do indivíduo em um membro da sociedade, portanto, em um indivíduo trabalhador. De fato, percebe-se que a criança que começa a manipular os objetos está se apropriando, de alguma forma, do trabalho humano, pois os objetos da atividade humana em geral – isto é, os objetos dos processos de apropriação, que produzem desenvolvimento – são direta ou indiretamente resultantes da atividade coletiva de trabalho. A criança que brinca reproduz as funções sociais desempenhadas pelos adultos. A criança que estuda volta-se para a aprendizagem dos saberes dos adultos e, na escola ou em casa, realiza pequenos trabalhos que desenvolvem sua submissão às tarefas sociais. O jovem, ao estudar, direciona-se claramente para a assunção de determinada profissão no futuro.

Toda atividade humana, portanto, mantém íntima conexão com a dimensão psicológica do trabalho. Isto porque, conforme sublinha Martins (2001), é por meio dele que se criam os objetos da atividade e é também por ele que se formam as capacidades, os conhecimentos e os hábitos, os processos afetivos e intelectuais do ser humano (MARTINS, 2001). O trabalho é a atividade fundante do ser humano, por isso perpassa todo o desenvolvimento psíquico, estendendo-se, inclusive para a velhice. Reis (2011) observa que o trabalho – que, na vida adulta, torna-se atividade principal – aparentemente continua sendo atividade principal na velhice, ainda que assuma nova configuração e sentido. Assim, embora o trabalho possa ser afirmado como principal atividade produtora de desenvolvimento na vida adulta, ele é o fundamento de todo o processo de desenvolvimento psíquico humano, perpassando-o por inteiro.

O trabalho é a atividade historicamente originária da atividade humana e constitutiva do ser humano como ser social; por ele, se expressam as distintas possibilidades de humanização e de desenvolvimento, de acordo com as classes sociais. O trabalho não só possibilitou, filogeneticamente, a passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico, como possibilita, ontogeneticamente, a objetivação mais ou menos plena da personalidade humana (MARTINS; EIDT, 2010). Por isso que é importante investigar como essa categoria nuclear do materialismo histórico-dialético se manifesta, na compreensão do desenvolvimento psíquico humano pela Psicologia Histórico-Cultural, como a atividade principal da vida adulta.

A concepção do trabalho como atividade principal da vida adulta é, todavia, ainda pouco explorada pela Psicologia Histórico-Cultural, a despeito de ser uma questão relevante tanto para esta abordagem quanto para o campo específico da Psicologia do Trabalho, se fundamentada nessa corrente da psicologia. Conforme sinaliza Calve (2013, p. 65):

Percebemos tal dificuldade teórica na apreensão da categoria trabalho como atividade principal na vida adulta, sobretudo quando pretendemos entender essa atividade dentro da teia de relações sociais produzidas pela lógica de produção capitalista e a forma histórica de alienação que o trabalho assume [...]. Contudo, aproximaremos o conceito de trabalho e atividade principal na vida adulta, pois trabalho é a atividade material encarnada dos sujeitos concretos jovens/adultos em função do lugar e das condições materiais de sua existência. É o trabalho que lhes garante certa apropriação do mundo; e, embora alienado, segue constituindo-se como o principal mecanismo de desenvolvimento da psique humana nesta etapa da

vida, ainda que haja uma distância abismal destes indivíduos singulares em relação às possibilidades de acesso ao gênero humano.

Uma importante consideração que se extrai desse fragmento textual é a premência de se analisar o trabalho em sua dupla dimensão na sociedade de classes – humanizadora e alienante –, evitando-se, desse modo, recair numa perspectiva universalista e idealista, por um lado, ou num determinismo mecanicista, por outro.

No capítulo presente, intenta-se, pela mediação de abstrações teóricas, investigar a importância psicológica do trabalho na vida adulta, ir além de sua manifestação fenomênica, para, na sequência, reposicioná-lo nas relações alienadas da sociedade capitalista sob um nível mais aprofundado de entendimento.

Apropriando-se das determinações referentes à forma e ao conteúdo por meio dos quais as atividades principais produzem as mudanças mais importantes do desenvolvimento psíquico em cada idade, busca-se, neste momento, abstrair elementos desse processo para subsidiar a análise do trabalho como atividade principal da vida adulta. Assim, objetiva-se verificar, agora, de que maneira as relações sociais travadas no contexto do trabalho e as apropriações instrumentais e simbólicas ocorridas por meio dessa atividade contribuem para o enriquecimento da individualidade, da consciência e da personalidade, ou seja, das atividades, das necessidades e interesses, dos motivos, das capacidades e das aptidões que figuram na vida adulta. Posteriormente, analisa-se como se dá esse desenvolvimento no contexto da sociedade capitalista atual, perpassada pelos processos de alienação.

5.1 O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL

A partir do estudo empreendido no capítulo anterior, depreende-se que uma análise acerca do trabalho como atividade principal precisa apontar para: a) as atividades que se formam em sua base; b) os processos psíquicos ou funções psicológicas que se (re)organizam a partir dele; c) as mudanças ocorridas na personalidade.

Uma vez que, ao iniciar sua vida laboral, o indivíduo dispõe, supostamente (em decorrência de todo processo formativo anterior), dos requisitos para atuar de forma consciente e autônoma; uma vez que ele se torna um membro ativo da sociedade, contribuindo, com seu trabalho, para a produção do gênero humano; supõe-se que, no seio da atividade de trabalho, não seja gestada uma nova atividade principal. Entretanto, entende-se que o próprio trabalho se atualiza e se enriquece na qualidade de atividade principal da vida adulta, reconfigurando, ao mesmo tempo, toda a hierarquia de atividades do indivíduo trabalhador. Resta, portanto, compreender quais mudanças psicológicas e de personalidade ocorrem a partir do trabalho.

Antes disso, é importante retomarmos que, ao longo do desenvolvimento psíquico humano, intercalam-se períodos em que é promovida predominantemente a esfera motivacional/das necessidades e períodos em que assume maior peso a esfera técnico-operacional (embora ambas tenham impacto sobre todos os estágios). A nosso ver, o trabalho, como atividade ontológica fundamental, condensa dialeticamente essas duas esferas. Ele representa um processo de afunilamento (síntese) entre essas duas linhas que vinham dinamicamente se alternando ao longo do desenvolvimento, ainda que o maior equilíbrio obtido entre elas esteja propenso a pender ora para um lado ora para outro.

Nossa hipótese é que o trabalho envolve, numa relação de totalidade, tanto a aquisição de conhecimentos e habilidades como a reorganização dos sentimentos e das relações humanas. A seguir, aborda-se separadamente, por razões metodológicas, as duas dimensões humanizadoras do trabalho como atividade principal na vida adulta, ressaltando-se que elas se encontram necessariamente inter-relacionadas.

5.1.1 O trabalho como atividade principal humanizadora na esfera técnico-operacional

A promoção da esfera técnico-operacional está relacionada à apropriação de conhecimentos e à formação de habilidades, capacidades e aptidões, que instrumentalizam e enriquecem a atividade. Segundo Soler (2012), o trabalho –

como atividade principal na vida adulta – permite desenvolver capacidades e habilidades cognitivo-afetivas, sensoperceptivas e psicomotoras, que levam a formas qualitativamente mais complexas de atividade.

Rubinstein (1978)³⁸ identifica alguns processos de desenvolvimento proporcionados pelo trabalho que, a nosso ver, podem ser enquadrados nessa esfera. Para o autor, uma primeira característica psicológica do trabalho está ligada a seu caráter intencional, ao fato de ser um processo orientado para a criação de um produto necessário ou útil para a sociedade. Isso faz com que sejam demandados projeto e controle para sua execução, além de certa disciplina interna para o cumprimento dos deveres envolvidos – visto que o objetivo último do trabalho não é dado pela atividade individual imediata, mas pela atividade social, mais ampla. O trabalho, sendo uma atividade a longo prazo, requer, por isso, tensão, esforço e superação de obstáculos externos e internos (RUBINSTEIN, 1978). Nesse sentido, demanda a formação ou aprimoramento de determinadas capacidades psíquicas, ou funções psicológicas, tais como a regulação voluntária da atividade – de acordo com a representação consciente de seus objetivos – e a atenção voluntária, que possibilita ao indivíduo se concentrar em etapas do trabalho que não lhe são diretamente atrativas. Portanto, o “trabalho se põe enquanto tarefa social e exige o

³⁸ Valemo-nos deste autor para discutir o trabalho como atividade principal da vida adulta por julgarmos pertinentes as contribuições que ele traz à temática. É importante, pontuar, contudo, que, mesmo sendo destacado por El'konin (2000) como um dos autores que contribuiu para o desenvolvimento da teoria da atividade, Rubinstein recebe certas críticas por parte de Leontiev (1978, p. 73): “Acrescentemos que em suas publicações posteriores Rubinstein afirmou que embora na esfera da psicologia inclua-se também a atividade prática, por meio da qual os homens modificam a natureza e a sociedade, o objeto de estudo psicológico ‘fica circunscrito a seu conteúdo especificamente psicológico, à motivação e regulação com que as ações se efetuam em consonância com as condições objetivas em que se dão e que se refletem na sensação, na percepção e na consciência’. Por conseguinte, tal como concebida pelo autor, a atividade prática inclui-se como objeto de estudo da psicologia, mas fica circunscrita a seu conteúdo particular que aparece como sensação, percepção, pensamento ou, em geral, na forma de processos e estados psíquicos internos do sujeito. Mas essa afirmação é no mínimo unilateral, já que não leva em conta o fato essencial de que a atividade – em qualquer de suas formas – inclui-se no processo do reflexo psíquico, no próprio conteúdo desse processo, na sua origem” (tradução nossa do espanhol: “Agregaremos que en sus publicaciones posteriores Rubinstein subrayó que aunque en la esfera de la psicología entra también la actividad práctica, por medio de la cual los hombres modifican la naturaleza y la sociedad, el objeto del estudio psicológico ‘queda circunscrito a su contenido específicamente psicológico, a la motivación y regulación con que las acciones se efectúan en consonancia con las condiciones objetivas en que se dan y que se reflejan en la sensación, en la percepción y en la conciencia’. Por consiguiente, según la concibe el autor, la actividad práctica entra en el objeto de estudio de la psicología, pero queda circunscrita a su particular contenido que aparece como sensación, percepción, pensamiento o, en general, en la forma de procesos y estados psíquicos internos del sujeto. Pero esta afirmación es por lo menos unilateral, ya que hace abstracción del hecho capital de que la actividad – en cualquiera de sus formas – entra en el proceso del reflejo psíquico, en el propio contenido de este proceso, en su engendramiento”).

desenvolvimento de funções específicas, como a atenção voluntária, o autocontrole, o planejamento de ações, etc.” (MARTINS, 2001, p. 71).

Nas operações pelas quais se realiza o trabalho, estão envolvidos processos tanto físicos quanto intelectuais, sendo sempre exigida certa sofisticação de conhecimentos e certa criação de hábitos (RUBINSTEIN, 1978). Os hábitos fixam e automatizam as ações, agilizando e facilitando a realização da atividade, enquanto que os conhecimentos possibilitam a lida com a alteração das condições do processo de trabalho, sendo a base para a iniciativa de resolução das tarefas novas que surgem em seu decorrer (RUBINSTEIN, 1978). Desse modo, a atividade intelectual demandada pelo trabalho encontra-se aliada ao exercício de uma atitude criativa. As capacidades intelectuais e práticas, ao serem exigidas para resolução das tarefas laborais, atualizam-se e se aperfeiçoam, gerando condições internas e externas que ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações pelo trabalho.

É esse potencial criativo do trabalho que permite situá-lo como práxis³⁹ criadora. Conforme definição de Vázquez (1977), este nível de práxis possibilita enfrentar novas necessidades e novas situações, produzindo, pela intervenção da consciência e da prática humana, novas objetivações (conceitos, obras de arte, objetos úteis, instituições políticas, relações sociais etc.) a partir de elementos pré-existentes. A práxis criadora caracteriza-se: a) pela unidade indissolúvel entre interior e exterior (entre subjetivo e objetivo); b) pela indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; c) pela unicidade e irrepetibilidade do produto (VÁZQUEZ, 1977).

A unidade entre sujeito e objeto está não só no fato de que o grau de consciência do sujeito no processo prático reflete-se na criatividade contida no objeto (e vice-versa), mas na própria dinâmica de criação do produto, em que há o constante trânsito entre interior e exterior.

³⁹ Vázquez (1977) denomina práxis a atividade material do ser humano, que transforma o mundo natural e social criando uma realidade humanizada. Práxis é a “atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela praxis (como ser social prático)” (p. 7). Práxis, neste sentido, contrapõe-se à comum noção de ação utilitária. Segundo Vázquez (1977), a consciência comum percebe o mundo prático como um mundo de coisas e significações em si. Nisso, ignora o fato de que os atos e objetos, com suas significações práticas, só existem pelo ser humano e para ele. Presa aos interesses e necessidades da cotidianidade, a consciência comum não ultrapassa os limites estreitos da atividade prático-utilitária, para perceber a práxis, em suas diversas formas (trabalho, atividade política, artística etc.), como processo de formação e autocriação do ser humano. Apesar de pensar os atos práticos, a consciência comum não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto.

Na criação artística, na instauração de uma nova sociedade ou na produção de um objeto útil, temos a atividade consciente do sujeito sobre uma determinada matéria, que é trabalhada ou estruturada de acordo com a finalidade ou o projeto que a consciência traça. Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

O indivíduo, ao debruçar-se sobre a matéria, tem certo conhecimento de suas propriedades e possibilidades de transformação, bem como dos meios mais adequados para tanto, mas ao projeto de ação elaborado por ele contrapõe-se a resistência do objeto. Os atos práticos orientados a submeter a matéria, obrigam-no, por vezes, a modificar o plano traçado (VÁZQUEZ, 1977).

Dêsse modo, a consciência se vê obrigada a estar constantemente ativa, peregrinando do interior ao exterior, do ideal ao material, com o que ao longo do processo prático se vai aprofundando cada vez mais a distância entre o modelo ideal (ou resultado prefigurado) e o produto (resultado definitivo e real). Isso introduz no processo, com relação ao modelo ideal, uma carga de incerteza ou indeterminação (VÁZQUEZ, 1977, p. 250).

Não há, portanto, uma lei prévia que regule o processo criador. Esta lei só pode ser descoberta posteriormente. E é isso que atribui à atividade prática e ao produto um caráter único, imprevisível e irrepetível. Isso não significa que não haja finalidade no processo prático, mas que a finalidade original, que rege os primeiros atos, se modifica no decorrer do processo para converter-se, ao seu término, numa lei que rege a totalidade do mesmo (VÁZQUEZ, 1977).

Para Vázquez (1977), a atividade fundamental do ser humano é criadora, mas junto a ela há também a atividade repetitiva. A criação advém da exigência de se adaptar a novas circunstâncias ou de satisfazer novas necessidades. Se não existe essa exigência, repetem-se soluções já encontradas por práticas criadoras anteriores. Apesar de não criar, de não dar origem a uma nova realidade humana, a práxis imitativa e reiterativa tem um ponto positivo: ela permite ampliar o já criado, “multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida” (VÁZQUEZ, 1977, p. 258). De todo modo, esta atividade possui sempre um caráter transitório, pois, se a prática humana apenas reiterasse a si mesma, não haveria a historicidade, que é característica distintiva do ser humano. No limite, a prática reiterativa tem que dar lugar a uma práxis criadora.

O processo de trabalho, em geral, envolve, portanto: desenvolvimento de capacidades e habilidades; automatização e fixação de ações; apropriação e sofisticação de conhecimentos e saberes; criatividade. Além disso, da mesma forma que a atividade de estudo, o trabalho confere um nível qualitativamente superior à dinâmica interfuncional do psiquismo, o que se traduz numa potencialização da consciência que se tem da realidade e de si mesmo. Conforme reafirma Martins (2011), as funções psicológicas superiores, frutos do entrelaçamento de aspectos orgânicos e culturais, estão diretamente relacionadas ao emprego de signos, os quais requalificam o reflexo psíquico e a orientação do indivíduo na realidade, conferindo-lhes um caráter planejado e controlado. Por meio das ações que o indivíduo realiza em sua existência concreta – no caso do adulto, especialmente por meio da atividade de trabalho – são mobilizados signos e significados que engendram determinadas rearticulações entre as funções psicológicas do complexo sistema interfuncional do psiquismo humano (sensação, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento), transformando a consciência como um todo⁴⁰.

Mas, como pontua Rubinstein (1978), os diferentes tipos de atividade possuem traços que lhes são específicos, apresentando um aspecto psicológico mais ou menos específico também. Cada tipo de atividade (industrial, pedagógica, científica, artística etc.) possui suas tarefas intelectuais especiais, seus hábitos, suas técnicas, suas próprias criações (RUBINSTEIN, 1978). Assim, o que determina quais saberes e ações são desenvolvidos pelo trabalho é a especificidade do mesmo. As funções psicológicas são demandadas em distintos graus e aprimoradas de acordo com o tipo de trabalho realizado. Para um advogado, por exemplo, o que se torna primordial é o desenvolvimento da lógica, da linguagem, da oralidade. Para um engenheiro, é importante desenvolver o raciocínio lógico-matemático, ter habilidade na resolução de problemas e capacidade de criar soluções para situações concretas. Cada tipo de atividade conduz a determinada dinâmica interfuncional do psiquismo, a determinada integração interpsíquica. Convém ressaltar que a existência de especificidades em cada trabalho não anula a necessidade de uma formação humana integral, que desenvolva as faculdades humanas em sua completude, conforme propõem Marx e Engels (2011) e Vygotsky (2004). Sob essa

⁴⁰ Para uma maior compreensão acerca de cada função psicológica, de seus determinantes culturais e de seu desenvolvimento interfuncional, ver Martins (2011).

perspectiva, trabalho material e intelectual formam uma unidade, e o processo de produção é apreendido de modo global. A educação dos jovens para o trabalho é intelectual, corporal e politécnica; contempla os princípios científicos gerais a todo processo de produção e promove habilidades para operar ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Rubinstein (1978) comenta sobre quatro categorias de trabalho: o trabalho do operário, o trabalho do inventor, o do investigador/cientista e o do artista. Com relação ao primeiro, destaca que não se trata de um trabalho meramente físico, irreflexivo, mas que demanda também certa atividade intelectual, pois antes de empregar a força física, é preciso observar as circunstâncias e escolher os métodos e procedimentos mais adequados para se obter o resultado pretendido.

Ao trabalho do inventor, o autor associa a tendência a modificar e aperfeiçoar a atividade, introduzindo algo novo no contexto da realidade; tendência esta que só é concretizada a partir da realização de observações e do emprego de determinados conhecimentos, bem como a partir do pensamento (apreensão do princípio geral relativo à necessidade em questão e ao modo de solucioná-la) e da imaginação (resolução de um problema concreto por meio de imagens/representações). A imaginação é o que possibilita criar novas imagens a partir de experiências e percepções prévias, por meio da modificação das conexões já estabelecidas entre imagem e objeto. Transformando a imagem resultante da percepção sensível, estabelecendo novas conexões entre as imagens provenientes de experiências e conhecimentos prévios, a imaginação está na base dos projetos e criações científicas e tecnológicas (MARTINS, 2011).

Quanto ao trabalho do investigador/cientista, Rubinstein (1978) revela o prolongado processo intelectual envolvido por trás da solução de um problema, muitas vezes vista como “intuitiva”. Em primeiro lugar, o problema é considerado sob todos seus aspectos. Depois, em pensamento, tece-se uma sorte de combinações e variações possíveis. A fadiga decorrente desse árduo trabalho pode chegar a levar à sua interrupção. Ao se retomar o trabalho, contudo, torna-se possível distanciar-se e olhar para o todo, o que proporciona uma repentina solução, que tem que ser, ainda, submetida à comprovação e demonstração.

Por fim, o trabalho do artista, mais do que fruto da inspiração, resulta, de acordo com Rubinstein (1978), de um trabalho intenso e concentrado, que envolve a reunião mais ou menos prolongada de diversas impressões, observações, esboços,

anotações e experimentações. Na arte, é estabelecida uma unidade entre a percepção da realidade e a transformação do percebido, pela via da imaginação (RUBINSTEIN, 1978) – sem abdicar do campo perceptual, o artista “o transforma à medida que subtrai dele seus aspectos casuais, acessórios, deixando à mostra sua essência, muitas vezes oculta” (MARTINS, 2011, p. 183). Há também uma unidade entre o geral e o singular, uma vez que o artista reproduz em algo individual e único aquilo que é comum, generalizável. Há, por fim, uma unidade entre conteúdo e técnica, pois o artista aprende a perceber a realidade de acordo com as condições de representação da mesma, mas o domínio dos meios técnicos oferece-lhe também novas possibilidades criadoras, que, por sua vez, exigem novos meios técnicos (RUBINSTEIN, 1978).

Apontaram-se, até aqui, as potencialidades técnico-operacionais desenvolvidas pelo trabalho de modo geral e de acordo com algumas de suas especificidades. Na sequência, exploram-se os aspectos referentes às relações humanas, à personalidade e às motivações.

5.1.2 O trabalho como atividade principal humanizadora na esfera motivacional e das necessidades

A esfera motivacional e das necessidades remete à afetividade, às motivações, aos interesses, às relações interpessoais e à personalidade como um todo. Na vida adulta, essa esfera manifesta-se de um modo bastante particular. Como apontam Martins e Eidt (2010), os critérios de análise da atividade nesse estágio diferem dos períodos precedentes, por envolverem motivos conscientes e hierarquizados, conscientização das articulações entre motivos e fins, intervinculação das ações, dentre outros. Se a adolescência inaugura a etapa autoconsciente de formação da personalidade – em que o indivíduo tem maior consciência dos vínculos que estabelece com o mundo e considera relevantes as relações com as pessoas e com a sociedade (LEONTIEV, 1978) –, na vida adulta, por meio do trabalho, há a consolidação, a afirmação e a distinção dessa personalidade autoconsciente.

Na concepção de Rubinstein (1978), o trabalho é o meio mais importante para a formação da personalidade, porque nele são desenvolvidas atitudes, forma-se o caráter, forjam-se princípios e ideais e transforma-se a postura que se tem em relação à atuação prática. Como o trabalho não abarca apenas uma relação para com o processo e o seu produto, mas também as relações com as demais pessoas, o autor considera que, para além do aperfeiçoamento técnico, é desenvolvida uma atitude subjetiva perante o trabalho, a qual está associada aos motivos que essa atividade tem para o indivíduo.

Os motivos do trabalho derivam do seu próprio conteúdo social, das condições sociais objetivas em que transcorre o processo laboral. Considerando, porém, que o trabalho é a lei básica do desenvolvimento da humanidade, que por ele se produz e reproduz o gênero humano, Rubinstein (1978) afirma que, normalmente, os motivos e interesses individuais que guiam essa atividade encontram-se vinculados aos interesses sociais. A motivação para o trabalho é, assim, de longo alcance, e não instantânea (MARTINS, 2001).

De acordo com Rubinstein (1978), o trabalho representa para o indivíduo a satisfação da necessidade mais prementosa do ser humano, a manifestação de si mesmo pela atividade, a transformação da intenção em feito. Conforme complementa Vázquez (1977, p. 264):

O trabalho criador pressupõe a atividade indissolúvel de uma consciência que projeta ou modela idealmente e da mão que realiza ou plasma o projetado numa matéria. O produto dessa atividade unitária é, por isso, o coroamento de uma atividade consciente do produtor e, por conseguinte, o objeto produzido revela, exprime, o homem que o produziu.

Pelo trabalho, o indivíduo cria, objetiva-se em produtos materiais, enriquece e estende a própria existência. Em outras palavras, o trabalho é uma atividade pela qual o indivíduo deixa uma marca no real, se reconhece na objetivação que produz e a si mesmo como ser criador, alcançando, por isso, satisfação e felicidade (RUBINSTEIN, 1978).

Na medida em que o trabalho está diretamente relacionado às aspirações pessoais do indivíduo, na medida em que o significado objetivo dessa atividade encontra-se em unidade com seu sentido pessoal – ou seja, atua-se para produzir determinado resultado porque este resultado supre dada necessidade social, que,

por sua vez, tem repercussão sobre a existência individual – pode-se dizer que é uma atividade humanizadora.

Segundo Martins (2005), uma atividade humanizadora é aquela pela qual o indivíduo não só desenvolve em si determinadas capacidades, aptidões e propriedades, como também as objetiva (externaliza) em produtos que retornam em benefício de si e de seu ser genérico; é uma atividade orientada para a produção do indivíduo e do gênero humano. Por essa atividade, os seres humanos objetivam-se de modo social e consciente, com vistas à universalidade e à liberdade⁴¹.

Pode-se dizer, então, que, quando o indivíduo se torna trabalhador, assume uma posição ativa na construção da vida social, colocando-se em relação com outros indivíduos e com a sociedade como um todo. Nesse processo, podem ser suscitadas emoções e sentimentos que, mediando a relação com o experienciado, contribuem para a construção de sentido pessoal. Promovem-se também condições para a aquisição de regras de conduta e de valores, para a construção de uma autoimagem (projetada no que se faz) e para a ampliação da autoconsciência, que indica a autonomia na participação de transformações que se operam no âmbito da vida pessoal e da vida genérica. Os sentimentos, valores, ideais e características pessoais – que regulam o processo de produção e reprodução de si – vão se tornando menos intuitivos e espontâneos, anunciando a existência de uma personalidade consciente de si e do mundo (MARTINS, 2005).

Para Martins (2005), o trabalho, como atividade que produz e reproduz a vida humana, tem importância central na construção da subjetividade dos indivíduos:

O trabalho social representa a possibilidade mais efetiva de ampliação do campo de atividades, posto que por seu intermédio o indivíduo se coloca na presença das forças produtivas mais decisivas para a promoção da auto-atividade e conseqüentemente para o enriquecimento da estrutura motivacional e emocional de sua personalidade. (MARTINS, 2005, p. 135)

Os resultados do trabalho e as relações sociais que se constroem a partir dele contribuem para que o indivíduo amplie as suas atividades, reconfigure certos

⁴¹ O conceito marxista de liberdade implica no reconhecimento de seu duplo aspecto: abstrato-negativo e concreto-positivo. O primeiro aspecto refere-se à possibilidade de transformar a realidade por meio de uma atividade consciente, de abstrair o futuro pela transcendência do presente. O último, refere-se às forças produtivas objetivadas, às possibilidades concretas que condicionam a atuação. A liberdade, nesse sentido, é captada como liberdade real, produto de uma atividade material guiada pela consciência, na qual ao mesmo tempo se negam as limitações do presente e se afirmam suas forças produtivas emancipatórias (MARTINS, 2001).

motivos e crie outros novos, relacionados ao crescimento pessoal e à humanização. Pode-se dizer, assim, que o trabalho repercute sobre todas as esferas da vida, configurando-se como um centro organizador da hierarquia de atividades do adulto, a partir do qual se constrói um sentido para a existência.

Segundo Reis (2011), pelo trabalho, o adulto constitui uma identidade pessoal, delinea a forma com que se reconhece e é reconhecido pelo outro. O trabalho não só toma a maior parte do tempo da vida do adulto, mas é, principalmente, um organizador de sua vida como um todo: é “em função dessa atividade que o homem pauta sua rotina, estabelece seus planos, metas e aspirações, constrói laços afetivos, exerce sua criatividade, garante sua independência e sobrevivência” (REIS, 2011, p. 84).

Uma importante potencialidade que pode, por fim, advir do trabalho em seu caráter humanizador é, a nosso ver, o desenvolvimento da consciência de classe. Este tipo de consciência, próprio à sociedade de classes, expressa o ser social de determinada classe (ALMEIDA, 2008); no caso aqui abordado, da classe trabalhadora.

Vázquez (1977) associa a consciência de classe à missão histórica dos trabalhadores: transformar radicalmente a sociedade capitalista. Esta missão, segundo o autor, está dada objetivamente, mas só é realizável pela consciência da situação objetiva e pela luta coletiva e organizada em direção à sua superação. Ou seja, inscreve-se “como uma possibilidade e necessidade no próprio desenvolvimento histórico-social ao aguçar-se a contradição entre o caráter social da produção e a apropriação privada dos meios de produção” (VÁZQUEZ, 1977, p. 289), mas demanda, além disso, a consciência das leis que regem a estrutura social capitalista e das possibilidades objetivas de emancipação.

Como pontua Almeida (2008), a consciência de classe apresenta diferentes momentos, avançando ou retrocedendo conforme as condições históricas. Na próxima seção, analisamos mais detalhadamente os momentos desse processo, após discorrermos sobre a alienação do trabalho e do psiquismo do trabalhador na sociedade capitalista.

Considerando-se, por tudo o que foi até aqui exposto, que o trabalho reorganiza os processos psíquicos e determina transformações na personalidade do indivíduo adulto, reitera-se a sua afirmação como uma atividade principal que produz

desenvolvimento em duas esferas: a técnico-operacional e a motivacional/das necessidades. O quadro abaixo sintetiza essas mudanças⁴²:

| Crise dos 17 (da juventude) | | | | |
|-----------------------------|---------------|-----------------|---|---|
| Vida Adulta | 18a em diante | Trabalho | <i>atividades que se formam em sua base:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • complexificação das atividades. |
| | | | <i>processos psíquicos particulares/esfera técnico-operacional:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • formação de habilidades, capacidades e aptidões; • sofisticação de saberes e conhecimentos; • criatividade; • amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. |
| | | | <i>mudanças na personalidade/ esfera motivacional e das necessidades:</i> | <ul style="list-style-type: none"> • aquisição de regras de conduta e valores; • enriquecimento da afetividade e das motivações; • construção de autoimagem; • desenvolvimento da autoconsciência; • desenvolvimento da consciência de classe. |

Quadro 4 – Sistematização das principais mudanças ocorridas por meio da atividade principal da vida adulta (Elaboração da autora).

Há que se atentar, por fim, que a reflexão feita até agora, embora necessária, é abstrata, pois aborda o trabalho apenas a partir de seu caráter humanizador, ignorando as circunstâncias concretas em que essa atividade transcorre. Na sociedade de classes capitalista, ainda que exista humanização, ela é limitada por um contexto alienado, como exposto abaixo.

5.2 O TRABALHO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL ALIENADA

Na sociedade capitalista, a formação de capacidades e habilidades pelo trabalho limita-se às possibilidades reais do lugar alienado que ocupa o indivíduo na teia das relações sociais. Seus interesses, necessidades, inclinações e aspirações são permeados pelo caráter classista dessa sociedade. Isso não significa que o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade cesse ou deixe de acontecer, mas sim que, uma vez que a atividade principal na vida adulta assuma a forma de

⁴² Convém reiterar que a idade sugerida no quadro (18 anos em diante) é relativa, representa uma média. Os indivíduos podem começar a trabalhar mais cedo ou tardiamente, dependendo de um conjunto de fatores sociais.

trabalho alienado, empobrece-se o sentido pessoal realizado por ela e estreita-se a apropriação das capacidades, habilidades e motivações humano-genéricas (CALVE, 2013).

Como visto no primeiro capítulo, sob o modo de produção capitalista, impera uma divisão entre uma classe que detém os meios de produção e outra que, possuindo apenas sua própria força de trabalho, vê-se obrigada a vendê-la por um salário que remunera somente uma parcela de seu trabalho, sendo o restante convertido em mais-valia, em valor excedente. As objetivações do trabalho humano são, desse modo, expropriadas do trabalhador. O processo de produção, como assinala Malaguty (2013), torna-se um processo de alienação ativa, posto que a exteriorização do trabalho não resulta na satisfação das necessidades do trabalhador.

Sob o capitalismo, tem-se uma subsunção do trabalho concreto ao trabalho abstrato; isto é, o trabalho como dispêndio de força humana voltado à produção de valores de uso converte-se em trabalho gerador de valor de troca, que se torna mera execução. Deixando de garantir a satisfação imediata de necessidades, o trabalho aparece como meio de satisfazer – a partir do salário – necessidades que são externas e estranhas a seu conteúdo (MARTINS, 2001).

Na atual configuração do capitalismo, em que coexistem os modelos de organização do trabalho taylorista/fordista⁴³ e toyotista (reestruturação produtiva ou gestão flexível)⁴⁴, vivencia-se uma intensificação cada vez maior da exploração e da alienação do trabalhador em prol da ampliação da produtividade e da mais-valia.

O trabalho, servindo à reprodução do capital – em detrimento do indivíduo e de seu desenvolvimento genérico (MARTINS, 2005) –, configura-se como um trabalho que requer do trabalhador certas capacidades e habilidades apenas na medida em que estas se adéquam imediatamente ao cargo ou ao lugar ocupado na produção social, ou seja, de acordo com as exigências estritamente pragmáticas de seu emprego. O indivíduo executa, então, uma atividade parcializada e altamente

⁴³ Organização técnico-científica do trabalho, que surge com Taylor no início do século XX. Pauta-se numa intensa divisão de tarefas e no planejamento rigoroso de tempos e movimentos de trabalho, com vistas à racionalização do processo produtivo e ao aumento da produtividade (produzir mais em menos tempo). Com Ford, introduz-se a esteira automática, ou linha de montagem, que incorpora os tempos e movimentos ao maquinismo e viabiliza a produção em massa (PALANGANA, 1998).

⁴⁴ Modelo de organização do trabalho que surge com Toyota no Japão e expande-se pelo mundo, com a crise de acumulação do capital vivida nos anos 1970. Tem como características gerais: a automação, a produção sob demanda, os grupos semiautônomos de trabalho e a gestão participativa (FARIA, 2006).

especializada, sem que tenha consciência do processo global de que essa atividade é parte (VÁZQUEZ, 1977).

Ainda que a gestão flexível preconize a figura de um trabalhador “polivalente”, nota-se, na prática, que essa polivalência acaba se manifestando apenas como multifuncionalidade: ampliam-se a quantidade e a variedade de ações sob responsabilidade do indivíduo, mas essas ações, na maioria das vezes, independem entre si, não tendo o trabalhador qualquer controle sobre elas, visto que o que determina o encadeamento e o ritmo das mesmas é a demanda externa, do mercado. A atividade permanece, assim, fragmentada (MALAGUTY, 2013). Não há uma real integração e um enriquecimento das tarefas, mas sim o acúmulo das mesmas e a intensificação do trabalho (PALANGANA, 1998).

Como consequência, acompanha-se a uma redução do potencial criativo e a um desenvolvimento unilateral do psiquismo do trabalhador. O fazer e o conhecimento assumem um caráter utilitário, sendo limitados à aplicação de técnicas, à aprendizagem e reprodução de modos mecanizados de ação. Estabelece-se, nos termos de Vázquez (1977), uma práxis reiterativa, em que não se inventa o modo de fazer, em que este não é resultante de um processo de ajuste da matéria ao projeto inicial e de alteração desse projeto conforme as mudanças imprimidas na matéria, mas apenas um processo de reprodução de leis previamente dadas.

Conforme pontua Palangana (1998), com o fracionamento da atividade de trabalho, fracionam-se igualmente o saber-fazer e o pensamento do trabalhador. Se no modelo taylorista/fordista isso se traduz num trabalho extremamente simplificado, monótono e pouco qualificado, na gestão flexível, nota-se que a formação e a qualificação exigidas do trabalhador encontram-se restritas a capacidades genéricas e a intervenções técnicas, sendo o conteúdo e a forma do conhecimento prescritos pelas demandas imediatas da produção. Em ambos os casos, o desconhecimento da totalidade do processo produtivo dificulta a percepção, por parte do indivíduo, do trabalho como realização de algo, como expressão de suas potencialidades criadoras, o que interfere diretamente na motivação que se tem para o labor.

No âmbito das motivações, destaca-se a existência de uma ruptura entre o conteúdo objetivo e o conteúdo subjetivo da atividade, ou por outra, entre significado e sentido. Como os meios e resultados da produção são expropriados do trabalhador e estes se veem obrigados a vender sua própria força de trabalho,

instaura-se uma discordância entre os resultados objetivos de sua atividade e os motivos da mesma: independentemente do caráter da atividade, do tipo de produto resultante dela, o seu motivo passa a ser dado pelo salário; as atividades materiais diferenciam-se entre si menos por seus produtos que pelas condições de sobrevivência ofertadas por elas (LEONTIEV, 2004).

Nas condições da sociedade capitalista, o operário sabe o que é a fiação ou a tecelagem? Possui ele os conhecimentos e as significações correspondentes? Naturalmente que possui estas significações; em todo o caso só na medida em que isso é necessário para tecer, fiar, furar racionalmente – numa palavra, para efetuar as operações de trabalho que constituem o conteúdo de seu trabalho. Todavia, nas condições consideradas a tecelagem não tem para ele o sentido subjetivo de tecelagem, fiação ou de furação...

[...]

o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu

[...]

Se tivesse a possibilidade de escolher o seu trabalho, seria coagido a escolher antes de mais entre dois salários e não entre a tecelagem e a fiação. (LEONTIEV, 2004, p. 130-131)

O trabalhador tem consciência do que produz, o produto do trabalho lhe aparece em seu significado objetivo, mas a realização pessoal e a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais, isto é, o sentido pessoal, não se concretiza no significado da atividade. O que motiva o trabalhador é apenas o salário (CALVE, 2013). Independentemente da função ocupacional exercida, o trabalho torna-se, para ele, simples meio de “ganhar a vida” (MARTINS, 2005). Com a satisfação de necessidades de consumo precedendo a necessidade de enriquecimento do gênero humano (MALAGUTY, 2013), esvai-se a relevância social do trabalho e exacerba-se seu aspecto individual, imediato e pragmático de meio para a obtenção de um fim que lhe é externo.

Como o trabalho carece de um sentido capaz de enriquecer seu conteúdo, passa, por conseguinte, a ser vivenciado como carga e obrigação (MALAGUTY, 2013), como uma atividade que sufoca e oprime, consome tempo, exaure energias e limita as perspectivas para um desenvolvimento pleno (MARTINS, 2005).

Diante desse empobrecimento da atividade e do esvaziamento de seu sentido, a gestão flexível lança mão de determinadas estratégias de cooptação emocional para estimular o desempenho do trabalhador e evitar contestações em

relação às condições de trabalho. Cria certos motivos-estímulo para além do salário, como, por exemplo: recompensas por atendimento de metas; trabalho em equipe; possibilidade de trabalhar em casa; autonomia e participação nas decisões da empresa; treinamentos atitudinais em clubes e hotéis; vivência “familiar” entre colegas de trabalho; envolvimento da família do trabalhador (clubes, academia e confraternizações); benefícios e descontos com empresas parceiras (vale alimentação, plano de saúde, pagamento de cursos e faculdades etc.) (MALAGUTY, 2013). Constrói-se a imagem da empresa como uma grande “família”, à qual o indivíduo deve doar-se por inteiro, até porque garantir o sucesso da empresa é garantir também o próprio posto de trabalho, constantemente ameaçado pelo desemprego estrutural (PALANGANA, 1998).

Mas essas motivações todas têm um caráter meramente instrumental. Embora sirvam de impulso imediato à atividade, não são capazes de gerar sentido, pois continuam exteriores ao conteúdo do trabalho. Tão logo cessem esses estímulos ou estes se mostrem incapazes de corresponder às reais necessidades do trabalhador, há uma perda do interesse pelo trabalho e este se converte em potencial fonte de sofrimento (MALAGUTY, 2013). Afinal, conforme pontua Martins (2005), quanto mais estreita é a atividade, menores as possibilidades para que as necessidades se objetivem, convertam-se em motivos; e "necessidades não objetivadas são necessidades frustradas, potencialmente geradoras de sofrimento psíquico" (MARTINS, 2005, p. 134).

O atendimento prioritário a motivos-estímulo, em geral relacionados à necessidade de sobrevivência, faz com que o indivíduo mantenha uma relação de exterioridade para com sua própria atividade, que passa a ser vista como determinada por ocorrências fortuitas, por condições objetivas que aparecem como inevitáveis, independentes de sua ação. Instaura-se, assim, uma relação espontânea para com o mundo e consigo mesmo, ou seja, não há um relacionamento consciente para com a existência e a genericidade humana (MARTINS, 2005).

A dimensão da vida ligada à satisfação das necessidades materiais e psicológicas estritamente indispensáveis para a reprodução do indivíduo se hipertrofia, tornando-se difícil romper com o modo automático, espontâneo e pragmático de pensar, sentir e agir que lhe é próprio. Nesse contexto, se esvazia e se empobrece o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual, limitado no que

tange à capacidade de crítica e reflexão consciente, põe-se vulnerável a todas as formas de manipulação do comportamento, dos sentimentos e do pensamento (ROSSLER, 2004a). Ganham força, assim, as concepções ideológicas que localizam no indivíduo as causas de seu sucesso ou fracasso, tornando-se comum, por parte deste indivíduo, a vivência de estados de resignação e conformismo ou então de sofrimento (MARTINS, 2001).

Ao invés de se autoconstituir por sua atividade social e consciente, de tornar-se capaz de gerenciar sua vida, o indivíduo tem sua personalidade determinada a partir de fora, desempenhando um conjunto fragmentado e estereotipado de papéis (MARTINS, 2005).

uma personalidade constituída por comportamentos ritualizados e estandarizados, desprovidos de sentido pessoal. O que acaba restando à pessoa é a 'máscara' imposta pela alienação, é sua expressão por meio da personalidade negada, sustentada por motivos efêmeros e particulares, a qual cumpre apenas um desempenho fragmentado de papéis que as circunstâncias externas exigem. A personalidade alienada se apresenta como se fosse um "duplo" da pessoa, ou o seu fracasso, expresso em diferentes formas de sofrimento psicológico. (MARTINS, 2009, p. 146).

Diante do empobrecimento da consciência e da personalidade, radicado na alienação da atividade principal da vida adulta (o trabalho), podem-se apresentar certas manifestações psicológicas como: a) o sentimento de falta de poder ou impotência – quando o indivíduo, negado ou inibido pelo ambiente, se sente incapaz de gerir seu próprio destino; b) o sentido do absurdo – quando a impossibilidade de prever a ação reduz as expectativas e conduz ao desapego do meio, à não concretização de projetos e ao refúgio na fantasia; c) o isolamento – quando há um distanciamento em relação à sociedade, guiado pela desesperança e pela valorização negativa dos objetivos e valores sociais; d) o autoestranhamento – quando a atividade passa a depender de recompensas externas; e) a ausência de normas; f) a anomia – quando, diante da insuportável opressão, rompe-se o vínculo com o sistema a que se pertence (MARTINS, 2001)⁴⁵.

Malaguty (2013) analisa como algumas dessas manifestações são intensificadas pela gestão flexível do trabalho e afetam todas as esferas da vida do indivíduo – visto que a vida pessoal não só é incorporada, sob vários aspectos

⁴⁵ Martins (2001) resume as manifestações psicológicas da alienação com base no seguinte texto: MONTERO, Maritza. Ideologia, Alienacion e Identidad Nacional. Caracas: Ediciones de La Biblioteca – Universidad Central de Venezuela, 1991.

(relações pessoais, lazer, alimentação etc.), ao processo produtivo, como, fora do ambiente de trabalho, serve à mera reprodução da força de trabalho.

O sentimento de isolamento, por exemplo, pode decorrer do descompasso que se instaura entre o ritmo exacerbado de trabalho e o ritmo de vida familiar, cultural e social. Como o indivíduo está o tempo todo conectado com a empresa (via tecnologias de informação), podendo ser solicitado por ela a qualquer momento, de acordo com a demanda, e como as preocupações do trabalho (metas não cumpridas, dificuldades de relações, incremento de tarefas, medo do desemprego) acabam sendo levadas para casa, a vida particular do indivíduo é abalada. Torna-se difícil acompanhar a vida familiar e social e o indivíduo se vê cada vez mais isolado (MALAGUTY, 2013).

O trabalho em equipe, que pretensamente incrementaria as relações pessoais dentro da empresa, alimenta, pelo contrário, relações de individualismo, egoísmo e competitividade, contribuindo para reforçar o sentimento de isolamento e também de impotência. Isto porque as equipes não só competem entre si por maior produtividade, como há um constante controle exercido por seus próprios membros para que os indivíduos atendam as metas propostas. Afinal, toda a equipe é penalizada caso essas metas não sejam cumpridas – seja por não receber a gratificação esperada, seja por precisar intensificar o ritmo de trabalho. Assim, o indivíduo que não cumpre as metas sente-se culpado por “não dar conta” de seu trabalho e tende a se isolar e a ser isolado pelos colegas (MALAGUTY, 2013).

A impossibilidade de prever as ações, que caracteriza o sentido do absurdo, também se faz presente, na medida em que é grande a rotatividade no trabalho e os conhecimentos demandados, além de limitados, parecem estar em constante renovação. Conforme aponta Malaguty (2013), diante da frequente modificação e imprevisibilidade de tarefas e técnicas, amplia-se a chance de o trabalhador não ter êxito no trabalho, de frustrar-se, bem como de sentir que está sempre desatualizado, defasado. Isso pode gerar ansiedade e a pseudonecessidade⁴⁶ de qualificação constante, isto é, de constantemente buscar aperfeiçoar-se, fazendo com que o trabalho acabe por lhe tomar mais uma parcela do tempo livre que serviria para repor o seu desgaste.

⁴⁶ É mais uma necessidade do capital que do indivíduo.

O maior requinte da gestão flexível está em que, ampliando as formas de exploração do trabalhador e intensificando o seu sofrimento, torna este último cada vez mais sutil, porque vivenciado individualmente. Sentindo-se importante para a empresa, responsável pela qualidade da produção e participante da gestão – quando na verdade sua participação nunca atinge os reais centros de decisão econômica –, o trabalhador exige de si mesmo um comprometimento cada vez maior com as metas estabelecidas, intensifica sua jornada (leva trabalho para casa, realiza horas-extras, pois supostamente tem autonomia para decidir onde, como e quando trabalhar) e acaba por se culpabilizar quando seus esforços são insuficientes ou resultam em eventuais fracassos (FARIA, 2006; PALANGANA, 1998).

Em suma, a forma com que se configura o trabalho na sociedade capitalista atual repercute negativamente no psiquismo adulto, empobrecendo as funções psicológicas superiores, a consciência, o caráter e as relações para com a sociedade e os outros seres humanos (MARTINS, 2005), e convertendo-se em fonte potencial de sofrimento. Desse modo, “o trabalho, condição primária para a humanização do ser social, encerra, na mesma medida, as possibilidades para a sua desumanização” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 677).

Conforme aponta Martins (2005, p. 129):

Quando as atividades de produção da vida deixam de ser criativas e transformadoras limitam-se em contrapartida as possibilidades de transformação do próprio homem. Portanto, repetir, manter, reproduzir, subordinar-se, resignar-se, etc. revelam-se enquanto mais uma das formas de expressão psicológica do trabalho alienado, que restringe a dimensão superestrutural da personalidade e em especial o desenvolvimento da consciência, da autonomia necessária para toda e qualquer transformação

Na sociedade capitalista atual, o desenvolvimento de uma autoconsciência e de uma consciência de classe, potencialmente transformadora, é praticamente inviável. Sob relações assentadas na propriedade privada e na divisão social do trabalho, o conteúdo subjetivo do trabalho desvincula-se dos interesses sociais e restringe-se a motivos individualistas e pessoais, com o progresso pessoal sobrepujando qualquer causa social (RUBINSTEIN, 1978). Torna-se difícil desvencilhar-se da forma alienada de consciência, que tende a naturalizar e a reproduzir as relações materiais capitalistas.

De acordo com Almeida (2008), a consciência alienada, amoldada à situação, encarna a ideologia⁴⁷, universalizando e naturalizando as relações sociais existentes, que são tidas como imutáveis. Ou seja, reproduz os valores sustentados pelas relações materiais capitalistas: o fetichismo da mercadoria, o individualismo, a competitividade, a propriedade. Todavia, a inserção do indivíduo em novos contextos materiais e o estabelecimento de novas relações – como o ingresso no trabalho, o contato com os sindicatos, a participação em greves e movimentos sociais – abre espaço para a internalização de outros valores, que podem entrar em contradição com essa concepção ideológica de mundo. Se, por um lado, as ações e concepções do indivíduo são mediadas pelos significados dominantes, predominantemente ideológicos, também “circulam outros valores, fazendo com que o que se vive não necessariamente seja confirmado pelo que se diz” (ALMEIDA, 2008, p. 85).

Em alguns momentos, os significados ideológicos revelam-se incongruentes com a realidade, com a situação material da classe trabalhadora. Por exemplo, apesar de ser frequente o discurso de que é o trabalho a fonte de enriquecimento em nossa sociedade, são pouquíssimos os indivíduos que, trabalhando muito, ficam ricos. “A ideologia oculta que nem todos aqueles que trabalhem muito, ficarão ricos e, além disso, oculta que a riqueza, na sociedade capitalista, não é fruto do próprio trabalho, mas da apropriação do valor produzido pelo trabalho alheio” (ALMEIDA, 2008, p. 101). Essa contradição entre a ideologia e a dinâmica própria da realidade material pode tanto gerar uma revolta individual e uma tendência à culpabilização de si – o indivíduo culpa-se por não trabalhar o suficiente – como abrir espaço para uma nova forma de consciência.

Leontiev (2004) elucida esse processo afirmando que as contradições concretas da vida humana se fazem presentes, na consciência, como uma relação de exterioridade entre sentido e significado. Essa exterioridade não aparece de modo explícito ao indivíduo, porém se revela a ele na forma de luta interior, como “problemas da consciência”, o que pode ser um momento propício para a tomada de consciência da realidade, a partir da encarnação do sentido nos significados.

⁴⁷ Conjunto de significados que explicam o real a partir da perspectiva da classe dominante, refletindo parcialmente a realidade e reforçando as relações de exploração.

Considerando que a apropriação de significados na sociedade capitalista é, até certo ponto, a apropriação do conjunto de ideias da classe dominante, as quais refletem e reforçam as relações de exploração, Leontiev (2004, p. 139) pondera:

Tal como a vida humana não se encarna totalmente nestas relações, assim os sentidos engendrados pela atividade humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas à vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização.

A eliminação dessa inadequação da consciência, segundo Leontiev (2004) só pode se dar por uma transformação prática das condições objetivas nas quais ela se fundamenta. Se estas condições se conservam, as vias possíveis são ou a de um repúdio pela consciência da vida real ou a de uma luta ativa contra elas. No primeiro caso, trata-se de um movimento impotente, perecível e restrito à esfera dos sentimentos. No segundo, assume o nítido contorno de uma luta da classe trabalhadora contra a burguesia, pelo desenvolvimento pleno da vida, pela superação dos significados dominantes que a refratam parcialmente e em prol de significados mais adequados à realidade concreta.

por um lado, o sentido das relações objetivas existentes não pode ainda realizar-se de maneira adequada na consciência dos operários, e conservando ainda a sua forma de sentido inconsciente, de instinto, por outro, nem por isso deixa de se realizar na vida prática, na luta espontânea, na união prática, nos seus contatos. Sendo o sentido verdadeiro das relações existentes, ele é *eficiente*. Razão pela qual as dificuldades e as contradições da consciência não tomam a forma de uma revolta impotente contra si mesma, de um sentimento ineficaz, mas de uma revolta contra a ideologia que escraviza a consciência e por uma aspiração a uma compreensão e a um saber autênticos. (LEONTIEV, 2004, p. 142)

A aspiração por uma nova correlação entre sentido e significado representa a busca coletiva por uma alteração no sentido do trabalho, pelo seu direcionamento para a satisfação das necessidades da classe trabalhadora, da sociedade como um todo, de modo que o resultado e o motivo dessa atividade deixem de ser estranhos entre si (LEONTIEV, 2004).

Almeida (2008) aponta que o processo de tomada de consciência pode se situar, a princípio, no nível de uma consciência em si ou reivindicatória, quando a revolta individual torna-se coletiva – pela identificação com os demais – e impulsiona uma ação como grupo organizado para reivindicar o atendimento às necessidades

da classe, mas essas necessidades conservam ainda um caráter imediatista e espera-se que outrem as satisfaça. É o caso, por exemplo, das greves por maiores salários ou pela redução da jornada de trabalho.

[A consciência reivindicatória] constitui-se como classe na relação com outra classe, mas sem uma ação autoconsciente não rompe com aquilo que lhe coloca na condição de explorada, buscando apenas melhorias na realidade imediata e não uma transformação das relações sociais que produzem a condição de exploração (ALMEIDA, 2008, p. 103).

No momento, porém, em que os indivíduos não só se percebem como classe na relação com outra classe, mas põem-se em movimento pela superação das relações capitalistas e pela abolição das classes; no momento em que constatarem que a sociedade precisa ser transformada radicalmente para superar a alienação e a exploração, adentram o nível de uma consciência para si ou revolucionária. (ALMEIDA, 2008).

a consciência de classe para si diz respeito a uma consciência da classe de sua posição nas relações sociais e de sua possibilidade de intervir sobre a sua dinâmica. É a classe trabalhadora com autoconsciência, entendendo, por exemplo, que é fonte de mais-valia e, por isso, o centro da reprodução do capital e a partir dessa consciência saber que pode parar o capital (ALMEIDA, 2008, p. 105)

Essa consciência revolucionária é produto da própria ação política da classe trabalhadora, a partir da qual se desenvolve uma teoria capaz de desvelar o real para além de sua aparência, de conhecer os processos objetivos que levam à exploração e os que podem levar à liberdade do gênero humano. Este conhecimento, por sua vez, passa a orientar a ação autoconsciente da classe (ALMEIDA, 2008).

Desse modo, as próprias contradições objetivas e subjetivas da sociedade capitalista geram a necessidade de superação dessa sociedade. Reitera-se, com isso, o caráter dinâmico da realidade. Embora o modo de produção capitalista imponha inúmeras restrições ao desenvolvimento do psiquismo e da personalidade por meio do trabalho, não nega de todo o seu potencial humanizador.

5.3 A ATIVIDADE PRINCIPAL DE TRABALHO COMO SÍNTESE DE HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO

Iniciamos por afirmar o potencial humanizador do trabalho para, na sequência, negá-lo, apontando o quanto a configuração alienada do mesmo, na sociedade capitalista, resulta num empobrecimento do psiquismo e da personalidade dos indivíduos. Nosso esforço, agora, é perceber a unidade nesses contrários, indicar como essa atividade principal da vida adulta, sob as atuais relações de produção, representa, em verdade, uma síntese de humanização e alienação. Isto é, ainda que o trabalho opere em favor da reprodução do capital e do empobrecimento material e espiritual do trabalhador, é uma atividade que produz, inevitavelmente, sua humanização.

O trabalho é humanizador, antes de tudo, por ser a partir dele que se garante a dinâmica de apropriação-objetivação, necessária para o desenvolvimento do gênero humano e para a formação do indivíduo. Ainda que sob o modo de produção capitalista o trabalho assuma a forma de mercadoria e tenha o sentido estreito de assegurar a existência individual, ele continua sendo uma atividade objetivadora, uma atividade pela qual o indivíduo incorpora ao produto não só o conteúdo direto da própria atividade, mas a síntese da atividade humana, o acúmulo da experiência histórica de gerações. Ao utilizar determinados instrumentos e conhecimentos e realizar determinadas ações no processo de trabalho, o indivíduo apropria-se da atividade histórico-social acumulada pelo gênero humano, reproduz-a e cria o novo a partir dela (DUARTE, 1999).

Para Duarte (1999, p. 53):

A objetivação do indivíduo, enquanto produção de uma realidade humanizada pela sua atividade, gerando produtos materiais e mentais, que carregam a singularidade objetivada desse homem, se realiza a um nível tão mais capaz de expressar o seu ser singular, quanto mais ele, através da apropriação, fizer das objetivações genéricas (do gênero humano), os "órgãos da sua individualidade (DUARTE, 1999, p. 53).

Ocorre que, sob as relações de dominação e alienação, a dinâmica de apropriação-objetivação é ao mesmo tempo humanizadora e alienante. Humanizadora no sentido anteriormente exposto, de que cria uma realidade

humana. Alienante, contudo, porque os indivíduos encontram-se apartados das possibilidades máximas já desenvolvidas de vida humana. Esta alienação é, inclusive, uma condição para o desenvolvimento exponencial do gênero humano na sociedade de classes. A realização da genericidade nessa sociedade dá-se pela divisão social do trabalho, pela fragmentação das atividades e pela propriedade privada (DUARTE, 1999).

Se, de um lado, quanto mais o capitalismo avança no tempo mais desumaniza, mais oprime o indivíduo, de outro, as transformações operadas na e através da sociedade industrial - justamente as que desumanizam - aumentam, espantosamente, as possibilidades de humanização (PALANGANA, 1998, p. 67).

Por um lado, o gênero humano, como “corpo inorgânico”, externo ao indivíduo, apresenta por vantagem a ampliação das possibilidades de desenvolvimento. Por outro, essa exterioridade é transformada em desvantagem na medida em que o acesso do indivíduo ao gênero é cerceado (DUARTE, 1999), convertendo-se a vida genérica em meio para a vida individual e, com isso, limitando-se as condições para o pleno desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

A contradição entre humanização e alienação, que perpassa a atividade de trabalho na sociedade capitalista, se expressa também em relação à consciência. O trabalho, mesmo alienado, engloba ações que são dirigidas por objetivos conscientes e que envolvem, portanto, vontade e intencionalidade. Mas, é exatamente por ser mediado pela consciência, que o trabalho pode se decompor em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade mais ampla (DUARTE, 1999).

É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humanas e, sob determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase que totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas (DUARTE, 1999, p. 89).

O significado (o conteúdo) das ações realizadas se conserva na consciência; funções psicológicas como a atenção voluntária viabilizam concentrar-se nas distintas etapas do trabalho e realizá-lo; mas a depender da consciência que se tem do trabalho global, a depender do sentido subjetivo que esse trabalho tenha para o

indivíduo, sua vivência poderá assumir a qualidade de satisfação e realização pessoal ou, então, de obrigação e sofrimento.

Portanto, a humanização existe como possibilidade na sociedade capitalista, porém está longe de ser plenamente realizável. Martins (2005) exemplifica essa contradição, sublinhando que, apesar de as atividades laborais serem determinadas pelo valor de troca, guardam potencialmente a possibilidade para atribuição e fruição do valor de uso. A partir da análise da biografia de uma professora, a autora mostra como as atividades implementadas pelo trabalho docente reconfiguraram os motivos e os fins de suas atividades escolares. Para essa professora, a busca de conhecimento passou a ser um fim e um novo motivo foi criado – o de crescimento pessoal. Para além do salário, notou-se que o trabalho como professora proporcionava-lhe também algum nível de realização:

O amor à profissão, não obstante as condições capitalistas permitem, ainda que com restrições, o desenvolvimento de capacidades, o estabelecimento das correlações entre motivos e fins da atividade, a gratificação com os sentimentos mobilizados por tal atividade, enfim, permite atribuição de sentido pessoal à medida que coloca este desenvolvimento a serviço do enriquecimento da própria pessoa (MARTINS, 2005, p. 132)

Desse modo, o salário e as possibilidades de consumo dele advindas, sendo um motivo-estímulo que mantém a realização da atividade de trabalho na sociedade capitalista, pode, em certas circunstâncias, dar lugar ao surgimento de outros motivos, mais significativos, geradores de sentido, inerentes à própria atividade.

Cantarelli (2014) também reforça que é possível, ainda que em condições sociais alienantes, vislumbrar possibilidades de humanização. A autora analisa a biografia de uma professora que iniciou sua atividade profissional numa escola multisseriada de uma comunidade do interior, em que os docentes mostravam-se pouco habilitados para o exercício do magistério e inexistia um órgão municipal que fornecesse qualquer respaldo teórico-metodológico. Ancorando-se, a princípio, em seu próprio processo de escolarização, isto é, nos modos de ações apropriados no curso de seu desenvolvimento pessoal, a professora foi, aos poucos, estabelecendo novos motivos, na medida em que novas necessidades sociais se lhe impunham:

O fato de ter se apropriado de conhecimentos dos quais a maioria da comunidade não teve acesso, por meio do qual foi valorizada, e, sobretudo, ante as necessidades geradas pela sua atividade com os alunos, que pressupõem relações ativas, visto que a sala multisseriada, representava

um nível de exigência complexo, com conteúdos e aspectos metodológicos fundamentais, gerou uma subordinação de motivos: a necessidade de satisfazer os interesses cognoscitivos, para desenvolver atividades cognoscitivas, situação que a impulsionou a retomar os estudos (CANTARELLI, 2014, p. 182).

Como pontua Cantarelli (2014), a busca por maiores conhecimentos poderia até parecer não ser muito necessária num contexto em que as questões principais da comunidade estavam atreladas à vida cotidiana. No entanto, a professora compreendia que a escola deveria ser um diferencial para o indivíduo e, nesse sentido, ascendia do conceito espontâneo ao conceito científico, ampliando seu conhecimento acerca da realidade objetiva para além dos limites de sua existência. Além disso, mesmo preservando certos motivos relacionados à educação dos filhos, ao lugar de esposa e aos cuidados do lar, subordinava-os, na hierarquia motivacional da personalidade, aos motivos de sua atividade social adulta, de modo que a falta de valorização da família em relação a seu processo de estudo não lhe impediu de seguir estudando – como condição diretamente ligada ao motivo-fim de sua atividade social de ensino – e de oportunizar estudo também a seus filhos.

A professora atuou em diferentes contextos ao longo de sua trajetória e investiu em sua formação mesmo em condições econômicas desfavoráveis, subordinando, desse modo, motivos-estímulo a motivos geradores de sentido. “A cada lugar assumido na esfera educacional, [...] reorganizava a sua atividade, ou os motivos das suas atividades, como resultado das apropriações/objetivações que tornavam o próprio nível de exigência pessoal elevado, dado aos motivos atribuídos à atividade docente” (CANTARELLI, 2014, p. 189). Ainda que muito de sua formação docente tenha se dado em uma concepção tecnicista, revestida da alienação presente no contexto histórico-cultural, a professora adquiriu competência técnica nesse percurso e desenvolveu uma atitude crítica perante sua ação, adequando os métodos e práticas pedagógicas aprendidos por ela aos objetivos de sua prática docente e transformando-os na medida em que os saberes escolares iam sendo reapropriados (CANTARELLI, 2014).

De acordo com Martins (2005), a ampliação do campo de atividades, a partir do trabalho, promove saltos qualitativos no processo de personalização, na medida em que possibilita produzir e operacionalizar novas capacidades, aptidões e propriedades individuais a serviço da humanização. A autora aponta, porém, que todas essas mudanças não têm o poder de abolir por si mesmas as contradições

sociais objetivas do capitalismo. Ainda que o trabalho seja humanizador, conserva seu caráter alienante secundário, que dificulta o desenvolvimento da autoconsciência. Do contrário, a maioria dos indivíduos engajar-se-ia em atividades coletivas transformadoras das condições sociais.

Como reitera Almeida (2008, p. 112):

Sob relações capitalistas, esse autodomínio será sempre limitado pela alienação material, que só se rompe pela transformação do modo de produção da vida. Não podemos esquecer que enquanto perduram as relações capitalistas, a consciência social universalizada é burguesa e a consciência de classe funciona, no máximo, como contra-ideologia. Uma nova consciência social só pode ser fruto de um novo ser social, baseada em novas relações.

Ou seja, enquanto se mantêm as relações de produção capitalistas, não há como eliminar os constructos ideológicos que nelas se alicerçam, não há como romper com a consciência e a personalidade alienadas. É possível, no máximo, criar novas relações e escolher ir contra o modo de pensar, sentir e agir da classe dominante. Conforme o movimento da consciência de classe e o engajamento do indivíduo em projetos coletivos de transformação social, pode-se, ainda que limitadamente, renunciar a certos valores, normas e características como o individualismo, a competitividade etc. em prol do companheirismo e da solidariedade, bem como reorganizar a conduta, as atividades e os conceitos de acordo com novos parâmetros (ALMEIDA, 2008). Mas, uma nova consciência e uma nova personalidade só pode advir da superação do capitalismo e das relações alienadas de produção.

Segundo Mészáros (2006), a necessidade dessa superação advém da própria atividade humana, que, embora produza a consciência alienada, pode gerar também a consciência de ser alienado. É pelo reconhecimento crítico da alienação, aliado à instauração de uma atividade autoconsciente, coletiva e organizada que se constrói, então, o caminho para a transcendência das relações alienadas, o que significa, conforme Mészáros (2006), a realização da unidade entre os opostos: a) vida privada e vida pública – com a primeira sendo reconhecida em seu embasamento social e a segunda adquirindo personalização; b) produção e consumo – com a produção tornando-se gozo e o consumo produtivo e enriquecedor; c) fazer e pensar – com o primeiro tornando-se atividade livre autoconsciente e o segundo ligando-se à prática e às reais necessidades humanas.

Com a superação da alienação, a atividade vital humana, o trabalho, deixaria de ser meio para satisfação de necessidades externas para tornar-se um fim em si mesmo, uma necessidade interior, uma autorrealização do ser humano como indivíduo social (MESZÁROS, 2006). Aí, então, o desenvolvimento psíquico, promovido por essa atividade, poderia atingir sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contraposição às abordagens maturacionistas hegemônicas, buscou-se, nesta pesquisa, estabelecer uma compreensão prospectiva acerca do desenvolvimento psíquico na vida adulta, investigando-se o trabalho como atividade principal, que orienta e regula as principais mudanças psicológicas nesse período. A partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, estabeleceu-se um caminho metodológico que permitisse apontar quais os principais conteúdos e processos psicológicos que, produzidos pelo trabalho, caracterizam-no como a atividade principal na idade adulta, tendo em vista que esta é uma questão que foi pouco explorada pela referida vertente teórica.

Num primeiro momento, reiterou-se a importância ontológica do trabalho, como atividade inauguradora do desenvolvimento psíquico propriamente humano, regido por leis histórico-sociais. Viu-se que, por meio da fabricação dos meios para satisfazer suas necessidades, os seres humanos inauguraram uma realidade objetiva e subjetivamente humanizada, criando produtos materiais e imateriais que expandiram as possibilidades de atuação de seu organismo. Ponderou-se, todavia, que sob as relações de produção capitalistas, em que imperam a exploração do trabalho e a apropriação privada da mais-valia, a ampliação da riqueza do gênero humano contrasta com a acentuação da miséria do trabalhador, o qual se aliena do produto de seu trabalho, da própria atividade, do gênero humano e dos demais indivíduos.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico depende da atividade social, isto é, de que o indivíduo humaniza-se a partir da apropriação do trabalho da humanidade e que essa apropriação é condicionada por relações sociais e históricas específicas, adentrou-se o estudo dos fundamentos da formação do psiquismo individual, a saber: atividade, consciência e personalidade. Com relação à atividade humana, ressaltou-se o fato de ser sempre orientada por um motivo, ou seja, por um objeto que, refletido na consciência, impulsiona a atuação do indivíduo em direção à satisfação de uma necessidade. Como os motivos e os meios da atividade individual são produzidos e transmitidos socialmente, apontou-se o quanto a atividade psíquica interior, as funções psicológicas superiores, têm sua origem na atividade prática exterior, aparecendo inicialmente no nível interpsicológico para

depois se tornarem intrapsicológicas. Dentre os componentes estruturantes da atividade destacaram-se: a) a atividade mesma e seus respectivos motivos; b) as ações que a integram e seus fins; c) as operações. Na consciência, viu-se que esses elementos, refletem-se na forma de significado e sentido. O significado está relacionado à cristalização, na linguagem, da prática social da humanidade (saberes, conhecimentos e valores). O sentido, por sua vez, depende das relações de vida e atividade de cada indivíduo. Por fim, caracterizou-se a personalidade como o modo singular de pensar, sentir e agir, decorrente da autoconstrução do indivíduo por sua atividade consciente e social. Como fatores determinantes para sua formação, destacaram-se: a riqueza e amplitude dos vínculos do indivíduo com o mundo, o grau de hierarquização das atividades e motivos e o nível de autoconsciência.

A hierarquização de atividades e motivos mostrou ser o critério fundamental para o delineamento dos diferentes períodos do desenvolvimento, cada qual sendo marcado por uma atividade principal, entendida como aquela: a) em cuja forma surgem outras atividades; b) na qual processos psíquicos particulares são moldados; c) da qual dependem as principais mudanças na personalidade. Verificou-se que, ao longo do desenvolvimento, intercalam-se períodos em que predominam atividades principais promotoras da esfera afetiva/motivacional e períodos em que predominam atividades de cunho intelectual/técnico-operacional. As atividades principais referentes a cada período da vida são: a) comunicação emocional direta – manifestações afetivas entre adulto e bebê, por meio das quais se formam ações sensório-motoras, desenvolvem-se a emoção, a sensação e a linguagem e se instaura a vida psíquica individual; b) atividade objetual-manipulatória – apropriação de procedimentos socialmente elaborados de ação com objetos, por meio da qual se desenvolve o encadeamento lógico entre ações, aperfeiçoam-se funções como linguagem, inteligência prática e percepção e cresce a autonomia e a consciência sobre si; c) jogo/brincadeira – desempenho imaginativo de papéis, a partir do que se cria a aspiração para realizar uma ação socialmente valorizada, desenvolvem-se a imaginação, o pensamento, a linguagem, a memória e a volição e assimilam-se funções sociais e padrões de comportamento; d) estudo – apropriação de conhecimentos sistematizados, com contribuição para a ampliação das relações interpessoais, a formação dos conceitos científicos, a regulação voluntária das funções psicológicas e o aprimoramento dos valores morais; e) comunicação íntima pessoal – relações grupais que contribuem para a formação de pontos de vista

sobre a vida, para o amplo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a autoconsciência e consciência social; f) atividade profissional de estudo – estudo com caráter autônomo, que contribui para instrumentalizar a prática profissional, para desenvolver níveis elevados de abstração e generalização do pensamento teórico e para consolidar um posicionamento frente à realidade social. Conforme as condições sociais, viu-se que essas atividades principais podem assumir qualidades tanto humanizadoras quanto alienantes.

Com base na apreensão das atividades principais dos demais estágios do desenvolvimento, procedeu-se, por último, à análise do trabalho como atividade principal na vida adulta, ressaltando-se que, a despeito de ser a atividade principal do indivíduo adulto, o trabalho fundamenta e se faz presente no processo de desenvolvimento psíquico humano como um todo. Destacou-se, com relação a essa atividade principal, a existência de uma maior síntese entre as esferas técnico-operacional e afetiva/motivacional. No âmbito técnico-operacional, as principais mudanças encontradas foram: a) formação ou aprimoramento de habilidades, capacidades e aptidões, como o planejamento e a regulação voluntária da atenção e da conduta; b) sofisticação de conhecimentos e criação de hábitos, que permitem agilizar a realização da atividade e lidar com situações novas; c) desenvolvimento de uma atitude criativa, viabilizando novas objetivações; d) aprimoramento das funções psicológicas superiores, de acordo com as especificidades de cada trabalho. Na esfera motivacional, observaram-se as seguintes transformações: a) desenvolvimento de uma atitude perante o trabalho, com a vinculação dos motivos individuais aos interesses sociais mais amplos; b) realização pessoal, pelo reconhecimento de si no produto do próprio trabalho; c) enriquecimento da afetividade e dos interesses; d) aquisição de regras de conduta e valores; e) construção de autoimagem; f) ampliação da autoconsciência, expressa na autonomia para operar transformações na vida genérica e pessoal; g) maior conscientização e hierarquização dos motivos e atividades, com construção de um sentido para a existência; h) desenvolvimento da consciência de classe.

Considerando o atual cenário da sociedade capitalista, em que a reestruturação produtiva, coexistindo com o modelo taylorista/fordista de trabalho, intensifica a exploração do trabalhador em prol da reprodução do capital, analisou-se os impactos trazidos ao psiquismo e à personalidade por meio da alienação do trabalho. Avaliou-se que, nessas circunstâncias, o trabalho exige capacidades e

habilidades relacionadas estrita e imediatamente ao cargo ocupado, configurando-se como uma atividade altamente especializada e desvinculada do processo global de que faz parte; que a demanda por um trabalhador flexível e polivalente revela-se, na prática, como multifuncionalidade, isto é, como um acúmulo de tarefas cujo conteúdo, encadeamento e ritmo são determinados por fatores que fogem ao controle do trabalhador. Como consequência da fragmentação da atividade de trabalho, nota-se uma restrição no potencial criativo e uma redução dos saberes e conhecimentos à aplicação técnica e generalizante dos mesmos. A motivação maior para o trabalho passa a ser dada pelo salário, e não pelo teor da atividade desempenhada, o que contribui para vivências de sofrimento e desgaste. A alienação do indivíduo perante sua atividade abre espaço para construção de uma personalidade cindida, estereotipada e suscetível às concepções ideológicas que localizam no indivíduo as causas de seu sucesso ou fracasso, ficando o desenvolvimento da autoconsciência e da consciência de classe comprometidos.

Concluiu-se, por fim, que, mesmo sob relações de alienação, o trabalho conserva aspectos humanizadores. Pelo trabalho, o indivíduo necessariamente realiza certas apropriações e cria objetos humanos e, na execução das ações envolvidas, desenvolve, em alguma medida, as funções psicológicas superiores. Ainda que movido pelo valor de troca, o trabalho guarda a possibilidade de mobilizar capacidades e sentimentos alinhados com o desenvolvimento pessoal e humano. Assim, confirmou-se o papel do trabalho como atividade principal na vida adulta, como atividade pela qual o indivíduo adulto se constitui, com a ressalva de que o pleno desenvolvimento dessa atividade e dos processos psíquicos a ela atrelados pressupõe a superação das relações de alienação, que atravancam a autorrealização do ser humano como ser social. Dialeticamente, a superação da alienação da atividade humana dá-se pela modificação da própria atividade, que, diante das circunstâncias sociais, avança no sentido de uma atividade autoconsciente. Reforça-se, desse modo, a noção do trabalho como síntese entre alienação e humanização.

Entendemos que a sistematização das transformações psicológicas promovidas pelo trabalho, por meio da categoria de atividade principal, e o reconhecimento da centralidade do trabalho no processo de personalização do indivíduo adulto contribui para o avanço dos estudos sobre desenvolvimento nessa época da vida a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Mais do que isso, pode trazer

elementos que subsidiem a análise e a intervenção no processo de formação da criança e do adolescente, isto é, na formação das novas gerações. Como vimos, o processo de desenvolvimento é, essencialmente, um processo educativo e, nele, o adulto cumpre importante papel de mediador. A forma como a atividade principal de trabalho se configura, portanto, traz impactos não só à personalidade do adulto, mas interfere diretamente nos demais períodos do desenvolvimento. O caráter humanizador ou alienante dessa atividade influencia no grau de apropriação e objetivação da cultura humana. Se os motivos para o trabalho e as capacidades e habilidades por ele desenvolvidas são estreitos, mais empobrecidas se tornam as atividades formativas e mais limitado o desenvolvimento fica ao imediatismo da vida cotidiana. Se, pelo contrário, os motivos para o trabalho vinculam-se a interesses sociais mais amplos, maior profundidade e significação adquirem as atividades e mais alinhado se encontra o desenvolvimento individual ao desenvolvimento do gênero humano.

A compreensão do trabalho como atividade principal na vida adulta torna premente, pois, o compromisso ético do psicólogo tanto para com o indivíduo adulto como para com o indivíduo em diferentes estágios da vida. Esse compromisso manifesta-se, por exemplo, na área de educação, a partir: a) de uma análise crítica dos fenômenos que envolvem o ensino-aprendizagem, atentando para o quanto a escola – como espaço de produção e reprodução da força de trabalho – incorpora práticas de ensino e critérios de avaliação estritamente atrelados às exigências de produtividade do mundo do trabalho e o quanto a intensificação da jornada de trabalho dos pais interfere na participação que têm na educação dos filhos (no caso do ensino médio e superior, atenta-se para as diferentes condições de aprendizagem que se estabelecem conforme a distribuição do tempo e das atividades do indivíduo, o qual pode se dedicar exclusivamente aos estudos ou conciliar estudo e trabalho, manifestando, com isso, um desenvolvimento distinto em cada esfera da personalidade); b) da promoção de questionamentos, inaugurações e reconfigurações acerca do sentido da escola e do estudo, desvelando as questões materiais e os valores ideológicos que lhe perpassam e reforçando o papel que cumpre a educação na transmissão das aquisições do trabalho da humanidade e na formação de sujeitos criativos, que possam gerar novas realizações a partir de sua atividade social, para além de reiterar as relações já existentes. Na área de saúde, o compromisso se dá: a) pelo reforçamento do paradigma da determinação social do

processo saúde-doença, em detrimento de abordagens biologicistas e reducionistas, pondo em evidência o papel das relações de trabalho (exploração, sobrecarga, flexibilização de direitos, intensificação dos ritmos, cooptação emocional etc.) na produção do sofrimento, das doenças crônicas e dos transtornos mentais; b) pela investigação da hierarquia de motivos e atividades de uma pessoa, em relação com sua dinâmica de vida e trabalho, como determinante na formação e alteração das funções psíquicas e da personalidade; c) pela proposição de intervenções que contribuam para que a pessoa se aproprie dos fatores que produziram seu adoecimento e desenvolva o autoconhecimento e a autonomia necessários para regular sua conduta. No âmbito do trabalho, igualmente, faz-se mister: a) compreender os impactos do modo de produção capitalista e da gestão flexível para a organização da atividade do trabalhador e, conseqüentemente, para sua constituição psíquica; b) contrapor-se a abordagens que culpabilizam o trabalhador pelas manifestações de sofrimento, desgaste e adoecimento no/pelo trabalho; c) atuar em prol da organização coletiva para superação das relações de exploração e alienação, que atravancam o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade, na medida em que tornam o motivo da atividade alheio a seu próprio conteúdo.

Em suma, o entendimento do trabalho como atividade principal da vida adulta pode instrumentalizar as práticas psicológicas, no sentido de identificar as causas materiais dos fenômenos psíquicos e promover a autoconsciência necessária para reconfigurar atividades e motivos, encontrar um sentido pessoal para a atividade e instaurar formas objetivas e subjetivas de enfrentamento a condições geradoras de sofrimento ou obstrutoras do processo de desenvolvimento.

Reconhecemos que nossa pesquisa possui limites e lacunas. Sendo registro do nosso percurso teórico, apresenta-se ao mesmo tempo na qualidade de produto e processo. Assim, cabe-nos assinalar tanto os percalços encontrados quanto os horizontes que se anunciam para futuras pesquisas.

Uma primeira dificuldade encontrada foi apreender e organizar textualmente as contribuições de uma teoria densa e complexa como a Teoria da Atividade. No que tange à periodização do desenvolvimento, o desafio foi articular propostas teóricas que, embora possuam aproximações, não são idênticas, demandando esforços para estabelecer ligações entre certos conceitos (atividade principal, situação social do desenvolvimento, novas formações e sistemas interfuncionais), bem como para situar as contribuições dos demais autores em relação a Elkonin,

que tomamos como base por apresentar mais detalhadamente cada atividade principal.

Com relação à periodização, ressaltamos, ainda, a necessidade de atualizar as contribuições da psicologia soviética, tomando em conta a realidade brasileira e contemporânea⁴⁸. Supomos, todavia, que, a despeito das particularidades assumidas pelo processo de desenvolvimento no contexto alienado da sociedade capitalista, as atividades principais propostas por Elkonin conservam sua pertinência, não só porque a complexidade das aquisições culturais demanda certa sequência de apropriações, como porque permanecem como instituições educativas fundamentais a família, a escola e o trabalho. Caberia, portanto, analisar com mais afinco como se configuram atualmente essas instâncias, quais as qualidades que lhes dão contorno neste momento histórico.

No que tange à vida adulta e ao trabalho como atividade principal, julgamos interessante que novas investigações sejam realizadas no sentido de identificar períodos específicos no interior da época adulta. Neste texto, apontamos qualidades gerais que denotam o trabalho como a atividade principal que se estende por toda a vida adulta. Mas seria importante atentar para as peculiaridades que a atividade de trabalho e as novas formações a ela associadas podem assumir em cada período, da juventude à maturidade.

Assim, reforçamos que a sistematização aqui esboçada acerca do trabalho como atividade principal na vida adulta merece ainda continuidade e refinamento. Acreditamos que categorizar o conhecimento que já vem sendo produzido a respeito da importância psicológica do trabalho (a partir, por exemplo, dos estudos que relacionam atividade docente e processo de personalização) é uma forma de facilitar a interlocução entre as produções da área e potencializar a análise da realidade concreta. Na medida em que se delineiam com maior clareza as categorias de análise (as abstrações teóricas), amplia-se a possibilidade de compreensão do movimento do real a partir de pesquisas práticas, que, por sua vez, retroagem sobre a teoria.

⁴⁸ Como exemplo de pesquisa que vem se desenvolvendo nesse sentido, mencionamos a dissertação de Magalhães (2011), em que a autora realiza uma investigação observacional com crianças entre quatro e onze meses de idade a fim de verificar a atualidade da atividade de comunicação emocional direta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Melissa Rodrigues de. **A relação entre a consciência individual e a consciência de classe**: uma análise das contribuições de Vigotski sobre a consciência da classe trabalhadora. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba.

ANJOS, Ricardo Eleutério. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Anuário Estatístico da Previdência Social 2011**. Brasília: MPS/DATAPREV, 2011. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/1_121023-162858-947.pdf>. Acesso em: 03/12/2013.

CALVE, Tiago Morales. **Trabalho, aprendizagem e desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

CANTARELLI, Adriana Gonzaga. **A subjetividade como intersubjetividade**: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente. 2014. 228f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos econômicos-filosóficos (1844) de Karl Marx. In: **Educação e Filosofia**, 8 (16) 23-33, jul./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1023/928>>. Acesso em: 01 Mai 2014.

DEL CUETO, Julio Daniel. Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. In: **Perspectivas en Psicología**, Mar del Plata, v. 12, n. 1, p. 29-35, mayo 2015.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004b.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960a, p. 493-503.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960b, p. 523-559.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960c, p. 504-522.

EL'KONIN, D. B. **Toward the problem of mental development of children** [1971]. Marxists Internet Archive, 2000. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>>. Acesso em: 20/02/2015.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1. ed. São Paulo: Global, 1982.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**. Volume II. Curitiba: Juruá, 2006.

FIORI, José Luis. Neoliberalismo e políticas públicas. In: Fiori, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997, p. 201-213.

GERMER, C. M. A relação abstrato/concreto no método da economia política. In: CORAZZA, G. (org.) **Métodos da ciência econômica**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KARPOV, Yuriy V. Development through the lifespan: a neo-vygotskian approach. In: KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir S.; MILLER, Suzanne M. (Eds). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa. Ontologia humana e trabalho alienado. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. v. 1.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UNESP, Assis.

LEONTIEV, A. N. Actividad e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizonte, 1980, v. 2. p. 49-77.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988a, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p. 341-354.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b, p. 119-142.

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1: Introdução evolucionista à Psicologia. p. 71-84.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara.

MALAGUTY, Sarita. **Sufrimento pelo trabalho**: contribuições a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev para o campo saúde do trabalhador. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UFPR, Curitiba.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação). UNESP, Bauru.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: Facci, M.G.D.; Tuleski, S.C.; Barroco, S.M.S.. (Org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e educação**. Maringá: EDUEM- Editora da Universidade Estadual de Maringá/Pr, 2009, v. 01, p. 135-150.

MARTINS, L. M. Psicologia Sócio-Histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: ed. Vozes, 2005 (p.118-138)

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e Atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento. In. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 1, Tomo 1 (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. [1859] Marxists Internet Archive, mar. 2007. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>>. Acesso em: 15/02/2015

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara.

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

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 24, p. 45-60, 1996.

MOURA, Fabrício Rodrigues de. **A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UEM, Maringá.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Genebra: OMS, 2001. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0205.pdf>>. Acesso em: 03/12/2013.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade**: afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: EDUC, 1998.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008 Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). UnB, Brasília.

REIS, Clayton Washington. **A atividade principal e a velhice**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UEM, Maringá.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. In. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004a.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil** – as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 51-64.

ROSSLER, João Henrique. A retórica construtivista: por que o construtivismo seduz? In. **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro, 2004b.

RUBINSTEIN, J. L. El trabajo. In: _____, **Princípios de psicologia general**. México, Grijalbo, 1978, p. 626-643.

SOLER, Vanessa Tramontin da. **Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UFPR, Curitiba.

TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. In: **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 12, n.1, p. 89-99, jan/abr 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERESOV, Nikolai. Leading Activity in Developmental Psychology: Concept and Principle. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 44, n. 5, p. 7-25, sep/oct 2006.

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

VIGOTSKI, Liev S. Sobre os sistemas psicológicos. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 103-135.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev. **A transformação socialista do homem** [1930]. Marxists Internet Archive, out. 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 15/02/2015.

ZAPOROZHETS, A. V.; MARKOVA, T. A. Principles of preschool pedagogy, Part I, Chapter III: The psychological foundations of preschool education. In: **Soviet Education**, v. 25, n.3, p. 71-90, jun 1983.