

TRABALHO E ATIVIDADE: CATEGORIAS DE ANÁLISE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Lígia Márcia Martins*
Nádia Mara Eidt#

RESUMO. Este artigo é resultado de estudos teóricos e pretende apresentar algumas contribuições ao estudo da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento, mais especificamente no que se refere à relação existente entre as categorias de trabalho e atividade. Estudos desta natureza são importantes para psicólogos, pedagogos e demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente com a prática educativa, na busca por compreender o problema da periodização do desenvolvimento em uma perspectiva não naturalizante. Nesta direção, a categoria de atividade principal mostra-se central como força motriz do processo de desenvolvimento humano, portanto encontra-se estreitamente ligada ao lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade de classes bem como às condições objetivas de sua existência material. O estudo do desenvolvimento coincide com o estudo da pessoa concreta, imersa numa trama de relações sociais e num sistema político e econômico; enfim, outra coisa não é senão o estudo da *história* objetivada em cada indivíduo particular.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural; desenvolvimento humano; atividade principal.

WORK AND ACTIVITY: ANALYSIS CATEGORIES IN THE DEVELOPMENT HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT. This article is the result of theoretical studies and intends to show some contributions to the Development Historical-Cultural Psychology, more specifically, regarding to the relationship between the work and activity categories. These studies show to be relevant to the psychologists, pedagogues and other professionals involved directly or indirectly with the educational practice, in the quest to understand the problem of development periodization in a non-naturalistic perspective. In this way, the main activity category shows up as a central driving force of human development process and, therefore, it is closely linked to the place which each individual takes up in the class society as well as the objective conditions of his material existence. The development study matches with the study of specific person, immersed in a web of social relations; in a political and economic system; and finally, something else is nothing, but the study of the history objectified in each particular individual.

Key words: Historical-Cultural Psychology; human development; main activity.

TRABAJO Y ACTIVIDAD: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL DEL DESARROLLO

RESUMEN. Este artículo es resultado de estudios teóricos y pretende presentar algunas contribuciones para el estudio de la psicología histórico-cultural del desarrollo, mas específicamente a lo que se refiere a la relación existente entre las categorías de trabajo y actividad. Estudios de esta naturaleza son pertinentes para psicólogos, pedagogos y los demás profesionales que se envuelven directa o indirectamente en la práctica educativa, que buscan comprender el problema de periodización del desarrollo en una perspectiva no naturalizante. En este sentido, la categoría de actividad principal se muestra como un motor central del desarrollo humano, y, por lo tanto, se encuentra estrechamente ligado al lugar que cada individuo ocupa en una sociedad de clases y, por lo tanto, las condiciones objetivas materiales de su existencia.

Palabras-clave: Psicología histórico-cultural; desarrollo humano; actividad principal.

* Psicóloga, doutora em Educação, docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP- Bauru.

Psicóloga, doutora em Educação Escolar, docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru.

A compreensão dos períodos do desenvolvimento infantil é cara à Psicologia e à Pedagogia, já que revela a existência de diferentes estágios em que determinados conteúdos de ensino e estratégias de ação pedagógica mostram-se mais sensíveis, possibilitando ao professor dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança. Diante dessa constatação, Elkonin (1987) julgava necessário reestruturar o sistema de ensino à luz das leis de sucessão dos períodos da infância. Uma das questões centrais consiste, então, na explicitação das forças motrizes do desenvolvimento da criança, ou seja, das leis que engendram a passagem de um estágio a outro.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, essa passagem não se dá naturalmente, espontaneamente, mediante a mera passagem no tempo. Vale ressaltar que a naturalização do psiquismo e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, pode ser entendida como uma tentativa de explicar os fenômenos psíquicos a partir de uma suposta natureza do homem, apresentando como naturais e universais características social e historicamente constituídas. Nessa direção, o desenvolvimento humano é pensado de forma abstrata, ou seja, as pessoas vivenciam as mesmas fases ou estágios, sempre inevitáveis e iguais para todas, descoladas das suas condições reais de vida. Conseqüentemente, os processos psicológicos superiores – como a inteligência, a linguagem, o pensamento abstrato e outras – seriam natural e igualmente desenvolvidas.

Consideramos ser necessário superar esta visão e entender que o ser humano se constitui nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, tendo em vista atender às suas necessidades, isto é, constitui-se por sua atividade [grifo nosso]. O trabalho social, atividade vital humana, por sua vez, é o processo por meio do qual se dá, em nível filogenético, a passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico e, em nível ontogenético, a possibilidade – mais ou menos plena – de objetivação da personalidade humana. Cabe então perguntar: como a categoria atividade pode ser corretamente compreendida na perspectiva da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento, já que ela se constitui como propulsora do mesmo? Os conceitos atividade e trabalho podem ser entendidos como sinônimos? Em caso negativo, o que os vincula? A fim de responder a essas questões, em nosso entender, essenciais para a efetiva compreensão do problema da periodização do desenvolvimento, este texto foi dividido em três partes: na primeira, procuraremos explicitar os sentidos atribuídos por Marx ao trabalho. Na segunda, colocaremos em questão as relações entre a categoria

trabalho e o conceito de atividade principal, esteio da periodização histórico cultural do desenvolvimento. Na sequência, apontaremos a dinâmica entre apropriação/objetivação como unidade de análise das intervencções e interdependências entre atividade e trabalho.

MARX E OS SENTIDOS DO TRABALHO: A HUMANIZAÇÃO E A ALIENAÇÃO

Marx (1985, 2004) e Engels (1976) atribuem um lugar central para o conceito de trabalho em suas obras, por verem nele o próprio processo de produção do homem. Por meio do trabalho o ser humano desprende-se da natureza, elevou-se além dos seus limites e passou a exercer sobre ela uma ação transformadora. Na medida em que o ser humano altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, a relação inversa também se estabelece: os símbolos e os objetos criados pelo homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento.

Lukács (2004) considera o trabalho como a categoria ontológica fundamental do ser social, assim como Duarte (1993) entende que as características ontológicas do ser humano seriam aquelas que surgiram historicamente e se incorporaram de modo irreversível e permanente ao gênero humano, transformando-se em um elemento constitutivo do ser social. Nesse sentido, o trabalho é uma categoria ontológica fundamental, pois não pode existir a sociedade humana sem o trabalho, por mais primitivo que ele seja. De acordo com Lukács, (1979, p. 87),

(...) o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo [grifo nosso].

Marx se ocupou do conceito de trabalho em muitas ocasiões e abordou-o a partir de vários pontos de vista. O trabalho é entendido no capítulo quinto de *O Capital* como “*atividade laboral*”, veículo para produção de valores de uso. Com efeito, o trabalho é considerado aqui como “*trabalho produtivo*”, ou seja, “*como intercâmbio entre homem e natureza, necessário para reproduzir as condições materiais de existência da sociedade*” (Heller, 1982, p. 77). O trabalho é também considerado como meio para a produção de valores de uso, ou seja, **consiste** na utilidade que um produto tem para quem o faz. Não obstante, o trabalho realizado na sociedade capitalista

traz as marcas do processo de alienação vivido pelos homens neste tempo histórico, o que exige que sejamos capazes de refletir sobre as distintas possibilidades de humanização e desenvolvimento que possuem as diferentes classes sociais.

Em um sentido mais amplo, o conceito de alienação pode ser entendido como um processo de distanciamento e de conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa. A humanidade vem se enriquecendo ao longo da história, mas isso não se traduz em enriquecimento na vida de todos os homens. As pessoas, em sua maioria, vivem em condições muito aquém daquilo já alcançado pelo gênero humano em termos do seu enriquecimento (Duarte, 1993). Verifica-se

(...) uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos (Leontiev, 1978, p. 280).

A alienação é um dos elementos característicos da sociedade capitalista e tem origem na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção da vida material. Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1986) demonstram que esses dois processos são expressões da mesma situação: enquanto a divisão social do trabalho está estritamente ligada à atividade produtiva, a propriedade privada se relaciona com o produto desta atividade.

A alienação econômica fornece a base para as demais formas de alienação existentes nas sociedades de classes. Nessa direção, de acordo com Marx (2004), a primeira consequência do processo de alienação consiste na cisão entre o trabalhador, sua atividade e o produto de seu trabalho, de modo que o homem não se reconhece como produtor do objeto que produz. Esse objeto apresenta-se a ele como algo alheio, independente e, ao mesmo tempo, dotado de certo poder, que se volta contra o próprio trabalhador como uma força estranha e hostil.

Outra consequência da alienação é que, nas sociedades de classes, o trabalho se restringe a um meio de existência física, de modo que "(...) a vida mesma aparece só como meio de vida" (Marx, 2004, p. 84). Desse modo, o trabalho não se constitui em uma atividade que desenvolve plenamente as faculdades humanas, mas é apenas uma forma de lograr a sobrevivência física. Marx e Engels (2006) evidenciam que quanto mais o trabalho esvazia-se, mais aproxima o homem de sua condição animal,

condição em que o trabalho possibilita-lhe, meramente, comer, dormir, procriar. Em outras palavras, o trabalho alienado não permite ao trabalhador o pleno desenvolvimento de suas capacidades e faculdades, mas sim, provoca seu esvaziamento físico e mental.

Uma terceira consequência da alienação é que ela produz também a alienação do homem e de sua espécie. Nas palavras de Marx (2004, p. 85), "uma consequência imediata (...) de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital, do seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem." Aqui se verifica que a cisão do próprio sujeito encontra-se generalizada em suas relações com os outros homens, outros trabalhadores.

Já a alienação no plano da consciência individual ele a discute como sendo uma ruptura, uma cisão entre o sentido (ou seja, o conteúdo subjetivo) e o significado (o conteúdo objetivo) na atividade do indivíduo. Para compreender esses conceitos faz-se necessário explicar que nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade existia apenas a divisão técnica do trabalho, e não a divisão social do trabalho, e, conseqüentemente, no plano da consciência havia uma unidade entre sentido e significado. Por exemplo, em uma comunidade de caçadores primitivos, cada membro tinha um papel específico na caçada e, ao final, todos recebiam uma parte do animal, resultado objetivo de seu trabalho, a fim de que com ele pudessem satisfazer suas necessidades. Leontiev (1978) compara esta situação à do trabalhador na sociedade de classes: sua atividade, tal qual o caçador primitivo, também visa à satisfação de suas necessidades; entretanto, há uma diferença substantiva nesse processo: o produto objetivo de seu trabalho não lhe pertence, mas sim, ao proprietário dos meios de produção. Pelo seu trabalho recebe apenas o salário.

Isto significa dizer que, na atividade produtiva desenvolvida sob condições de alienação, não há concordância entre seu conteúdo objetivo (o significado social da atividade) e subjetivo (o sentido), tendo-se como consequência, no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade. Nessas condições, o trabalho humano não se constitui em uma atividade em que o homem desenvolve de modo pleno as suas faculdades humanas, mas é atividade externa, que unilateraliza e deforma o indivíduo.

Assim, constata-se que o trabalho, condição primária para a humanização do ser social, encerra, na mesma medida, as possibilidades para a sua desumanização; porém a identificação da dialeticidade

dessa constatação, pela qual se evidencia a potencialidade contraditória do trabalho, é condição para sabê-lo como único meio para afirmação de humanidade e, ao mesmo tempo, ferramenta central para a negação de sua própria negação, isto é, para a abolição das estruturas e instituições que o convertem em alienação.

A CATEGORIA TRABALHO E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Tecidas estas considerações sobre o trabalho no sentido ontológico e alienado, cabe perguntar: como a categoria trabalho – nuclear do materialismo histórico e dialético – se expressa na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento? A resposta a esta questão, qual seja, de que como atividade principal da idade adulta [grifo nosso], demanda, por sua vez, a explicação da seguinte assertiva: o trabalho é atividade vital humana e o desenvolvimento humano é sempre e necessariamente orientado pela atividade principal.

O referido conceito (atividade principal) foi introduzido por Leontiev (1988, p. 63) e, não obstante visar, em sua proposição inicial, a caracterização do desenvolvimento da psique infantil, tornou-se fundamento para a análise de todo o ciclo vital. Segundo seu proponente, a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento: “devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral”.

Vale frisar que a atividade principal não é aquela que ocupa mais tempo na vida da criança durante um estágio de seu desenvolvimento, mas aquela: a) no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

O conceito de atividade principal no âmbito da psicologia do desenvolvimento fundamenta-se no conceito de atividade, entendida como

(...) forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às

pessoas. Ao experimentar por seu turno as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (Petrovski, 1985, p. 142-143).

Nessa mesma direção, Arce e Martins (2007, p. 47) afirmam que a atividade é “(...) o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica”; todavia, tomar a categoria atividade como central na análise do ciclo vital demanda importantes considerações.

Primeiramente, é necessário esclarecer que a atividade constitui, para a criança pequena, uma meta do processo de desenvolvimento humano [grifos nossos]. Essa meta está estreitamente vinculada às condições objetivas de sua existência. Leontiev (1988, p. 63) é enfático em afirmar que

ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos (...) começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é constituída nas condições concretas de vida [grifos nossos].

Isso significa que a riqueza e a diversidade do mundo a que a criança tem ou não acesso determinam, em grande medida, seu funcionamento psíquico, já que, lembrando Marx e Engels (1986, p. 46) “(...) a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais.” Nessa direção, de acordo com Martins (2006, p. 30),

(...) é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea.

Por outro lado, conforme destaca Martins (2006, p. 30), embora Leontiev faça uso do termo atividade tanto para se referir à criança quanto ao adulto, é preciso considerar que a criança pequena começa a alçar o processo de desenvolvimento mediante o elemento mais simples, qual seja, a operação¹ [grifo nossos].

¹ Leontiev (1978, p. 303-304) define operação como a maneira de se executar uma ação, maneira essa que depende

(...) Leontiev afirma a expressão atividade principal desde o nascimento, dado que requer uma informação importante. Embora o autor adote o “vocabulário” atividade ao se referir inclusive ao bebê, não podemos perder de vista que a todo o momento ele afirma o seu caráter histórico-social. O significado atribuído à atividade corresponde ao modo/meio pelo qual a criança estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades. Assim sendo, torna-se impossível pretender a análise das atividades da criança pequena a partir de critérios idênticos ao que é próprio das atividades dos adultos (existência de motivos conscientes e hierarquizados, mediações conscientes nas articulações entre motivos e fins, intervinculações entre ações, etc.), dado que reafirma a importância da educação infantil, a qual cumpre a função de preparação da referida atividade.

Ao fazer tal proposição, Martins (2006) emprega o “método inverso” proposto por Marx (1987, p. 20):

A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa oferece a chave da Economia da Antiguidade, etc.

Isso significa dizer que o fenômeno mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, porém o contrário não é verdadeiro. No caso, o fenômeno mais desenvolvido e complexo é a atividade (que se organiza a partir de operações, e, posteriormente, de ações) [grifo nosso].

É da atividade que trata Leontiev na maioria de seus textos, pois ele parte da forma mais desenvolvida e complexa alcançada pelo indivíduo em seu processo de desenvolvimento. A atividade é composta de uma cadeia de ações, cujos fins respondem indiretamente ao motivo da atividade. As ações, por sua vez, são constituídas por operações.

das condições nas quais a ação é realizada: “Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim” [grifo nosso].

Para ilustrar este processo, podemos afirmar, por exemplo, que a atividade docente é composta por várias ações, como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma destas ações atende indiretamente ao motivo da atividade docente, que é o de ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível. No que se refere às operações, elas precisam ser pensadas em consonância com as ações. Assim sendo, a ação de preparar provas demanda a execução de uma série de procedimentos operacionais pelos quais ela possa se concretizar, e esses procedimentos, por sua vez, dependem das condições objetivas disponibilizadas.

Não obstante, tal como propõe Martins (2006), para compreender uma criança em seu processo inicial de desenvolvimento faz-se necessário inverter a estrutura da atividade e, ao invés de começar pelo seu elemento mais complexo (a atividade devidamente estruturada), é preciso fazê-lo por meio do elemento mais simples que compõe a estrutura da atividade, qual seja, a operação. Uma criança recém-nascida é um ser “operante”, cujo comportamento se caracteriza, essencialmente, por reflexos incondicionados. Apenas gradativamente e por associações às experiências sociais essa condição elementar de vida vai sendo superada, ou seja, o mundo deve ser “apresentado” à criança para que nele ela se insira.

Em consonância com essa análise, Elkonin (1960a, p. 505) afirma que o primeiro ano de vida da criança é caracterizado pela atividade de comunicação emocional direta, ou seja, pelo contato emocional com o adulto, de quem depende sua sobrevivência. A satisfação das necessidades da criança pelo adulto que dela cuida engendra, ao final do segundo mês de vida, reação de orientação específica para com ele, chamada de complexo de animação: “*Esta reação consiste em que quando aparece o adulto e ouve sua voz, a criança fixa o olhar em sua face, aparece um sorriso acompanhado de movimentos rápidos e intensos, movimenta os braços e encolhe as pernas*” (Elkonin, 1960a, p. 505). O autor considera, ainda, que essa é a primeira reação emocional positiva da criança, expressa apenas para os adultos que cuidam dela – e não para adultos em geral ou objetos. Quando a relação com o cuidador é insuficiente, o complexo de animação tende a se manifestar com atraso, indicando, inclusive, uma formação mais lenta das conexões nervosas.

Nesse processo interativo criança-adulto, a linguagem humana associada aos objetos e fenômenos do mundo circundante é apresentada à criança recorrentemente, caracterizando a denominada etapa pré-linguística do desenvolvimento infantil.

Gradativamente, mediante a relação entre sons e significados conquistada a criança avança em direção à etapa linguística, caracterizada, sobretudo, pela necessidade de comunicação verbal. Assim, graças às novas aquisições, inaugura formas cada vez mais complexas de relação com o mundo. O desenvolvimento infantil vincula-se, portanto, de forma estreita, às condições de aprendizagem promovidas pelos adultos, [grifo nosso] especialmente no que se refere à manipulação dos objetos, exploração de suas propriedades sensoriais e nomenclatura verbal.

Tais condições criam as possibilidades para outros saltos qualitativos, a serem promovidos pela atividade objetiva manipulatória [grifo nosso], que se caracteriza pela ação intensamente manipulatória sobre os objetos, bem como pelo interesse ampliado da criança em compreender as ações dos adultos e seus fins específicos, ou seja, pela explicitação, por parte dos adultos, da função social dos objetos e dos significados de suas ações. Ao final do segundo ano de vida, mediante o desenvolvimento da linguagem simbólica e aprimoramento de várias funções psicológicas (percepção, atenção, memória, etc.), há uma significativa complexificação na organização do pensamento infantil. As ações passam a integrar uma atividade orientada por um motivo. É importante ressaltar que, nesse estágio, essas ações são poucas e simples, assim como o são os motivos que as sustentam; porém, gradativamente, em virtude do desenvolvimento da consciência, essa estrutura vai se tornando mais ampla e complexa (Martins, 2006), oportunizando à criança novos domínios sobre o mundo. Esse momento inaugura relações mais estreitas entre operações e ações, bem como formas embrionárias de atividade.

Por volta dos três anos, é esperado que a criança seja capaz de manipular adequadamente vários objetos, bem como compreender sua função social. Por decorrência das internalizações já efetivadas acerca das relações interpessoais, tais objetos vão adquirindo novas propriedades, ou seja, vão convertendo-se em veículos das ações e interações humanas, inaugurando junto à criança outro modo de estar no mundo, representado pela brincadeira de papéis sociais [grifo nosso].

A brincadeira é a atividade principal da criança na idade pré-escolar (3 a 4 anos) e surge como solução de uma contradição por ela vivenciada nesta fase de seu desenvolvimento. Essa contradição diz respeito ao conflito entre, por um lado, a demanda infantil de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo e, por outro, os limites que ainda lhe são impostos para

reproduzir ações tal como ela observa nos adultos. Tal discrepância é resolvida na e pela atividade lúdica, no jogo.

No estabelecimento de relações com diferentes indivíduos, que, por sua vez, atuam na brincadeira reproduzindo o real, é que se dá a condição para o surgimento das verdadeiras cadeias de ações, que passam a constituir a gênese da atividade da criança [grifo nosso].

Assim, por meio da brincadeira a criança busca fazer aquilo que os adultos fazem e, nesse processo, descobre uma nova necessidade: a de saber aquilo que os adultos sabem. Essa nova demanda abre o caminho para a aprendizagem sistemática de um conjunto cada vez maior de conhecimentos e hábitos, engendrando um significativo avanço nos processos psicológicos superiores e inaugurando um novo período no desenvolvimento, chamado de atividade de estudo [grifo nosso]. Além disso, o ingresso da criança na escola determina o surgimento de obrigações, e suas relações com familiares e amigos será, em grande medida, determinada pelos resultados de sua atividade discente.

O modo de socialização escolar, hegemônico na sociedade moderna, promove, para além da construção de conhecimentos, a ampliação e estreitamento das relações interpessoais entre coetâneos, culminando na atividade de comunicação (íntima pessoal), que é a atividade dominante na adolescência. A especificidade desse estágio consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas com outros adolescentes, sobre a base de uma espécie de “código de companheirismo”, ou seja, respeito e confiança mútuos. O conteúdo destas relações entre coetâneos reproduz, de uma forma particular, as relações existentes entre as pessoas adultas.

Assim, de acordo com Elkonin (1987), as principais mudanças não devem ser explicadas pela maturação sexual ou outras mudanças de ordem fisiológica. Na formação de sua personalidade

[...] têm uma influência determinante as mudanças na situação social, a complicação da atividade escolar, a amplificação e aprofundamento das relações com os demais, a crescente independência, o aumento das exigências que para ele tem os adultos, assim como o aumento relativo de sua responsabilidade em consequência do aumento de suas forças físicas e de suas possibilidades morais e volitivas (Elkonin, 1960b, p. 539).

Tal assertiva é fundamental para compreender a inserção e passagem do jovem à idade adulta, na qual

o trabalho é a atividade principal, mas a complexificação das relações produtivas exige que uma parcela da sociedade se dedique por mais tempo ao estudo, retardando o ingresso no mundo adulto propriamente dito. Não obstante, as atividades realizadas nessas condições condicionam-se às determinações da produção social e, dessa forma, configuram-se como atividades de preparação para o trabalho. É, pois, na idade adulta que encontramos a intersecção entre as categorias atividade e trabalho.

Nessa direção, Elkonin (1987) e Leontiev (1988) enfatizam a necessidade de considerar, na investigação do desenvolvimento, o vínculo entre criança/jovem e sociedade, ou o lugar que a criança ou o jovem ocupam no sistema das relações sociais em cada momento histórico: “(...) não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (Leontiev, 1988, p. 65-66).

Ou seja, a passagem de um estágio a outro é condicionada pelas condições objetivas de ação/apropriação em face do mundo, e não por determinantes cronológicos.

Do exposto acima é possível extrair algumas proposições importantes relativas aos objetivos deste texto: A criança realiza uma atividade junto aos objetos da realidade circundante - e não um trabalho [grifo nosso], uma vez que ela não produz valor de uso e nem mais-valia; entretanto, tal atividade constitui condição fundamental para seu o desenvolvimento.

Os produtos das atividades empreendidas por cada indivíduo sintetizam-se em sua personalidade, visto que, em uma perspectiva sócio-histórica, a personalidade não surge “no abstrato”, mas é historicamente produzida pelas relações reais entre os homens, ou seja, pelas relações de produção vigentes em um determinado grupo social da qual o indivíduo faz parte. A personalidade, portanto, não é inerente ao homem nem precedente à sua atividade, mas é por ela engendrada a partir da dialética entre o objetivador e o apropriador da cultura humana.

A infância marca o início da constituição da atividade, que tem a possibilidade de se complexificar e enriquecer por meio das diferentes formas que assume ao longo do desenvolvimento do indivíduo, isso é, por meio da atividade principal [grifo nosso]. Afirmá-la em sua possibilidade de enriquecimento torna-se necessário em virtude dos processos de alienação vigentes na sociedade de classes. Na medida em que os vínculos com o mundo prescrevem a

atividade principal, a qualidade destes revela-se condição de desenvolvimento.

As experiências vivenciadas pelas crianças, jovens e adultos - sejam elas de comunicação emocional com adultos, de exploração de objetos, de jogos de papéis sociais, de estudo, de comunicação íntima ou de trabalho - que se limitam a reproduzir a alienação própria a esse modelo de sociedade têm como consequência o empobrecimento da atividade e, da mesma forma, do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

ATIVIDADE, TRABALHO E UNIDADE DIALÉTICA ENTRE OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Pelo exposto nos itens anteriores deste texto, procuramos demonstrar que atividade e trabalho, como categorias de análise do desenvolvimento humano, não são sinônimos, mas, da mesma forma, não são objetivamente compreendidos senão pela unidade interna essencial que entre si estabelecem. A atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente. Tal assertiva determina, portanto, a identificação dos elementos fundantes da referida unidade, que, nos termos do método vigotskiano, apresenta-se como unidade simples de análise dos fenômenos atividade e trabalho, qual seja, a dinâmica entre apropriação e objetivação.

O trabalho social encontra-se condensado na forma de produtos e instrumentos que resultam do processo de objetivação, isto é, de cristalização da atividade humana, condensação das aptidões, do saber-fazer e dos conhecimentos humanos nos produtos criados pelos homens ao longo da história.

De acordo com Leontiev (1978), o processo de objetivação consiste na encarnação, nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais. Em outras palavras, é por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico e, pelo emprego destas capacidades em sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais.

A atividade especificamente humana, o trabalho, produziu objetivações de diferentes tipos, como os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, como a arte, a filosofia e a ciência. Isso significa dizer que nessas produções humanas há atividade objetivada, depositada, condensada. Esse processo é cumulativo, ou seja, em uma objetivação – seja ela material ou intelectual – há riqueza humana acumulada, produzida por várias gerações anteriores.

Esse processo de objetivação precisa ser pensado a partir de seu oposto, que é ao mesmo tempo seu complemento: o processo de apropriação. De acordo com Leontiev (1978), a apropriação pode ser entendida como um processo que tem como objetivo o indivíduo reproduzir as características, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. Desse modo, os homens precisam reproduzir, por meio da sua atividade, a função social dos objetos, dos usos e costumes e da linguagem criados ao longo da história humana, para que deles possam se apropriar.

Mediante o processo de apropriação, é desenvolvido nas pessoas aquilo que nos animais é atingido graças à hereditariedade biológica: a encarnação, no indivíduo, das aquisições do desenvolvimento da espécie (Leontiev, 1978). A explicação disso é que o mundo humano não é dado imediatamente ao indivíduo, mas se apresenta como um “problema a resolver”, uma vez que “... cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (p. 267).

É importante esclarecer, ainda, que as relações dos indivíduos com os objetos da cultura são sempre mediatizadas (i.e., não são imediatas nem automáticas) pelas relações com outros homens, e isso é possível mediante o processo de comunicação: “(...) A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos” (Leontiev, 1978, p. 271). Pela sua função, esse processo é um processo de educação [grifo nosso].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, ao longo deste artigo, apresentar os elementos básicos da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento, colocando em destaque duas de suas categorias nucleares: atividade e trabalho. Visamos nessa empreitada contribuir para a afirmação da natureza social do psiquismo humano e, em especial, de seu desenvolvimento. Julgamos necessária essa afirmação, pois ainda vemos imperar em vários campos do saber - entre os quais a psicologia e a pedagogia - ora uma supervalorização das particularidades biológicas, ora um determinismo ambientalista, que pouco contribuem para o efetivo conhecimento e domínio sobre as leis que, de fato, regem o desenvolvimento humano.

Consideramos, em conformidade com as proposições da “Escola de Vigotski”, que o objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento só pode ser representado pelas referidas leis, e não pela caractereologia normativa de fases cronológicas, tão cara à psicologia tradicional. As vicissitudes psicológicas do processo de desenvolvimento da criança e/ou do jovem só podem ser captadas se não os desligarmos das vicissitudes psicológicas do homem adulto, visto que, se a criança/jovem é o adulto em processo de formação, o adulto é a expressão do alcance deste processo.

Destarte, a lei geral do desenvolvimento humano se expressa na atividade que vincula o ser às circunstâncias a qual, conforme dissertamos neste texto, não se circunscreve aos limites dos polos individual e/ou social, mas outrossim na dialeticidade instituída entre eles? Dessa lei geral desdobram-se as demais, que, em linhas bastante gerais, podem ser assim formuladas: o processo real de desenvolvimento é sempre um processo único, concreto e irrepetível; cada momento do desenvolvimento resulta da interpenetração de traços particulares e de traços universais; os processos de apropriação das objetivações universais constituem-se como mediadores da referida interpenetração.

Assim sendo, o estudo do desenvolvimento coincide com o estudo da pessoa concreta, imersa numa trama de relações sociais e num sistema político e econômico, e outra coisa não é senão o estudo da história objetivada particularmente em cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- Arce, A. & Martins, L. M. (2007). A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In A. Arce & L. M. Martins (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (pp. 37-62). Campinas, SP: Alínea.
- Duarte, N. (1993). *A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Elkonin, D. B. (1960a). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In A. A. Smimov et al. (Org.). *Psicología* (pp. 504-522). México: Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1960b). Desarrollo psíquico de los escolares. In A. A. Smimov et al. (Org.). *Psicología* (pp. 523-560). México: Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología, pp. 104-124). Moscú: Progreso.
- Engels, F. (1976). Humanização do macaco pelo trabalho. In F. Engels. *Dialética da natureza* (pp. 215-228). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Heller, A. (1982). El ideal del trabajo desde la óptica de la vida cotidiana. In *La Revolución de la Vida Cotidiana*. (pp. 71-89). Barcelona, ES: Península.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-84). São Paulo: Ícone.
- Lukács, G. (1979). *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas.
- Lukács, G. (2004). *Ontologia del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Martins, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. (pp. 27-50). São Paulo: Xamã, 2006.
- Marx, K. & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K. & Engels, F. (2006). *Trabalho assalariado e capital*. Recuperado em 12 de Janeiro 2009, de <http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>.
- Marx, K. (1985). Processo de trabalho e processo de valorização. In K. Marx. *O Capital* (Livro 1, Tomo 1, pp. 149-163). São Paulo: Nova Cultural.
- Marx, K. (1987). Para a crítica da economia política. In K. Marx. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos* (vol. 1, pp. 3-25). São Paulo: Nova Cultural.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Petrovski, A. (1985). *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia* (pp. 139-169). Moscou: Progreso.
- Rubinstein, J. L. (1967). *Princípios de psicologia geral*. México: Grijalbo.

Recebido em 17/03/2010

Aceito em 23/09/2010

Endereço para correspondência: Lígia Márcia Martins. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Departamento de Psicologia. Av. Edmundo Coube, s/n, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Brasil. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.