

KAIRA MORAES PORTO

**RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDO E FORMA DE ENSINO TENDO EM
VISTA A ELABORAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS:**

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e
da pedagogia histórico-crítica



ARARAQUARA – S.P.
2022

KAIRA MORAES PORTO

**RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDO E FORMA DE ENSINO TENDO EM
VISTA A ELABORAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS:**

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e
da pedagogia histórico-crítica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2022

P853r	<p>Porto, Kaira Moraes</p> <p>Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais : Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica / Kaira Moraes Porto. -- Araraquara, 2022</p> <p>358 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini</p> <p>1. Formação de sistemas conceituais. 2. Desenvolvimento do pensamento. 3. Conteúdo e forma de ensino. 4. Psicologia histórico-cultural. 5. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KAIRA MORAES PORTO

**RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDO E FORMA DE ENSINO TENDO EM
VISTA A ELABORAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS:**

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e
da pedagogia histórico-crítica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 24 de junho de 2022

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco Carlos Mazzeu
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia

Membro Titular: Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura
Universidade Estadual de Santa Cruz

Local: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores e professoras que assumiram a tarefa da ampla socialização do conhecimento e com os quais tive oportunidade de aprender.

AGRADECIMENTOS

A realização da presente pesquisa de doutorado ocorreu entre os anos de 2017 e 2022, o que significa que foi produzida em um contexto político de intensificação do desmonte da ciência e da educação pública brasileira, além de um momento de pandemia global. Assim, a realização e conclusão deste estudo só se faz possível por conta das pessoas que estiveram ao meu lado durante esses anos, que foram colo nos momentos de medo, angústia, desesperança e dor e, que, sobretudo, foram fonte de carinho, força e coragem para seguir em frente. Desta forma, agradeço:

À professora Juliana Campregher Pasqualini, que com muita generosidade e compromisso assumiu o processo de orientação da presente pesquisa. Agradeço por todo o apoio, dedicação e pela contribuição ímpar em minha formação desde a graduação em psicologia.

À professora Lígia Márcia Martins, com quem tenho tido oportunidade de aprender desde a graduação em Psicologia. Suas aulas me transformaram, me possibilitaram encontrar explicações para aquilo que já era sentido e experienciado e, desde então, vivo com a certeza da necessidade de lutarmos por uma educação de qualidade. Agradeço a oportunidade de tê-la como orientadora durante o mestrado e grande parte do doutorado.

Ao professor Angelo Antonio Abrantes, por aceitar o convite para compor a banca examinadora. Suas aulas durante a graduação em psicologia e o estágio supervisionado em psicologia e educação foram fundamentais para os caminhos trilhados até aqui.

Ao professor Tiago Nicola Lavoura, com quem tenho tido a oportunidade de aprender a partir das aulas e seminários. Agradeço pelas contribuições na banca de qualificação, que foram imprescindíveis para a continuidade desta pesquisa.

À Célia Regina da Silva, com que tive a oportunidade de conviver e aprender seja nas aulas da pós-graduação, seja nas reuniões do grupo de estudos do LIEPPE. Agraço pelo aceite para a banca examinadora e pelas contribuições que trouxe a este trabalho.

À professora Andréa Maturano Longarezi e ao professor Francisco José Carvalho Mazzeu, por, gentilmente, aceitarem compor a banca avaliadora.

À professora Lucinéia Maria Lazaretti e ao professor Lucas André Teixeira, por aceitarem o convite para serem membros suplentes da banca examinadora desta tese.

À professora Ditte Alexandra Wintger-Lindqvist e à professora Louise Bøttcher, pela oportunidade de realização do estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Aarhus. Agradeço a disposição e interesse em discutirem comigo minha pesquisa e, também, por compartilharem sobre seus estudos.

Ao professor Vladimir Kudriavtsev, que me recebeu com entusiasmo na Universidade Estatal de Moscou de Psicologia e Pedagogia para a realização do estágio de doutorado-sanduíche, o qual, infelizmente, foi interrompido devido ao início da pandemia. Agradeço, também, à Natalia Baykovskaya, pelo auxílio e apoio prestado para a realização do estágio.

Às professoras e professores do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Bauru. Em especial, à professora Marisa Eugênia Melilo Meira, que me acolheu em seu projeto de extensão e possibilitou experiências transformadoras e decisivas para minha formação.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelo apoio prestado durante toda realização desta pesquisa de doutorado.

Aos colegas do Grupo de Orientação. Os nossos encontros mensais, iniciados em 2020, em meio a um momento de angústia e dor pelo que estamos vivendo no Brasil e no mundo, foram fonte de acolhimento e força para seguir em frente.

Aos colegas do programa de pós-graduação, que tive oportunidade de conviver nas aulas, nos seminários e nas viagens para Araraquara.

Às minhas amigas e amigos que se fizeram presente de diferentes maneiras todos esses anos. Em especial, à Marina, que sempre está pronta para me acolher e me encorajar.

À minha mãe, Silvana, por todo esforço que fez e faz para que eu e o Renan possamos ter acesso àquilo que não lhe foi garantido. Sem seu apoio e dedicação este trabalho não teria sido possível. Ao meu pai, Francisco, pela torcida carinhosa, apoio incondicional e por me ensinar que as vezes é preciso termos calma.

Ao meu irmão Renan, pelo afeto, incentivo e companhia, pelo ser humano admirável que é. Ao meu irmão Cauê, que mesmo sem saber, me ensina sobre sensibilidade, amor e indignação frente às injustiças do mundo.

Aos meus avós, Arlete, Sebastião (*in memorian*), Joséfina e José, que, cada um ao seu modo, me ensinaram sobre cuidado e afeto. Seus abraços e sorrisos, agora, se fazem em mim. Aos meus tios Sidney (*in memorian*) e Ana, pelo lar cheio de carinho durante os anos de graduação em Bauru. À Adrielle, pelas experiências compartilhadas, por todo amor e carinho. À Rafaela, ao Donizete, à Beatriz, à Sra. Lúcia e o Sr. Jair, pelos laços de amor, cuidado e respeito. Às crianças da família, Maria Eduarda, Lucas e Maria Alice, por me fazerem sorrir e por não me deixarem esquecer a necessidade de seguirmos em frente lutando por um mundo melhor.

Ao João Paulo, meu companheiro, por ser, desde os tempos da graduação, fonte de incentivo, amor, respeito e liberdade. Agradeço a companhia diária, por estar ao meu lado nos momentos de estudo e, também, nos necessários momentos de respiro.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito
caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano, 1991

RESUMO

A presente pesquisa versa a respeito das relações entre conteúdo forma de ensino e a formação de sistemas conceituais à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Para este referencial teórico o conceito sintetiza estrutura, gênese e desenvolvimento do objeto da realidade a que se refere, cuja apreensão no sistema de relações que o comporta é um processo mediado, que não ocorre independente das condições de vida e educação dos indivíduos. Desse modo, compete à educação escolar a organização tanto do conteúdo quanto da forma de ensino que possibilitem o desenvolvimento do referido processo em cada aluno singular. Diante do exposto, o *problema* colocado no ponto de partida desta pesquisa consistiu em como o ensino promove a formação de sistemas conceituais nos alunos. A nossa *hipótese* consistiu na afirmação de que a formação de sistemas conceituais demanda uma unidade dialética entre conteúdo e forma de ensino, adequada ao destinatário do processo educativo e essa unidade é definida pela articulação entre a natureza do conhecimento teórico e as regularidades do processo de internalização dos conhecimentos, nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico. Para tanto, tomamos como *objeto* desta investigação o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos nas suas relações com a educação escolar e como *objetivo* a análise das regularidades do processo de formação de conceitos em unidade ao processo de ensino, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Realizamos uma pesquisa teórico-conceitual que teve como unidade de análise do objeto investigado a generalização conceitual. O primeiro capítulo trata dos fundamentos históricos e ontológicos do processo de generalização e produção de conhecimento sobre a realidade. No segundo capítulo, apresentamos a problemática do conhecimento no âmbito da educação escolar e assim, tecemos considerações tanto do tratamento conferido a esta pela pedagogia histórico-crítica quanto pelas pedagogias hegemônicas e pelas políticas e reformas educacionais correntes no Brasil. Na sequência abordamos os principais aspectos psicológicos do processo de significação da realidade, conferindo destaque ao final para a generalização conceitual, o que nos possibilitou abordarmos o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos na relação com as principais características dos períodos do desenvolvimento psíquico. Por fim, no quinto e último capítulo, discorreremos sobre as relações entre conteúdo e forma de ensino e a formação e desenvolvimento dos conceitos, tecendo articulações com as proposições da pedagogia histórico-crítica a respeito da didática e do currículo.

Palavras-chave: Formação de sistemas conceituais. Desenvolvimento do pensamento. Conteúdo e forma de ensino.

ABSTRACT

The present research deals with the relations between content and form of teaching, and the formation of conceptual systems in the light of cultural-historical psychology and critical-historical pedagogy. For this theoretical reference, the concept synthesizes the structure, genesis, and development of the object, whose apprehension in the system of relations that constitute it is a mediated process, which does not occur independently from the life and education conditions of individuals. Thus, school education has the role to organize content and form of teaching to enable the development of this process in each student. Given the above, the problem posed at the starting point of this research consisted of how teaching promotes the formation of conceptual systems in students. We hypothesized that the formation of conceptual systems demands a dialectical unity between content and form of teaching, appropriate to the student, and this unity is defined by the articulation between the nature of theoretical knowledge and the regularities of the knowledge internalization process in different periods of psychic development. To this end, we took as the object of this investigation the ontogenetic development of the concept formation process in its relations with school education and as an objective the analysis of the regularities of the concept formation process in unity with the teaching process, emphasizing the relation between content and form of teaching that promotes the development of students' thinking. We carried out conceptual-theoretical research that had as the unity of analysis of the investigated object the conceptual generalization. The first chapter deals with the historical and ontological foundations of the process of generalization and production of knowledge about reality. In the second chapter, we present the problem of knowledge in the scope of school education and, thus, we make considerations both the treatment given to it by the critical-historical pedagogy and by the hegemonic pedagogies and current educational policies and reforms in Brazil. In the following we will address the main psychological aspects of meaning formation and development, emphasizing conceptual generalization, which allowed us to approach the ontogenetic development of concept formation concerning the main characteristics of the periods of psychic development. Finally, in the fifth and last chapter, we discuss the relations between content and form of teaching and the formation and development of concepts, weaving articulations with the propositions of critical-historical pedagogy regarding didactics and curriculum.

Keywords: Conceptual systems formation. Thinking development. Content and form of teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A GENERALIZAÇÃO DA REALIDADE MEDIANTE A PALAVRA OU SOBRE A PRODUÇÃO SOCIAL DE SIGNIFICADOS	25
1.1 A problemática da generalização: diferenças entre o estudo lógico e o psicológico	26
1.2 As relações entre generalização, atividade e consciência ou da fundamentação ontoprática do conhecimento	33
1.3 A determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto	47
1.4 O caminho para se conhecer teoricamente a realidade	59
2. O CONHECIMENTO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	70
2.1 A pedagogia histórico-crítica e os conhecimentos escolares	71
2.1.1 A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar.....	72
2.1.2 A questão dos conhecimentos escolares	78
2.2 O conhecimento escolar nos debates educacionais do Brasil atual: esvaziamento dos conteúdos e irracionalismo	86
3 O SIGNIFICADO DA PALAVRA E O REFLEXO GENERALIZADO DA REALIDADE MEDIANTE OS CONCEITOS: ANÁLISE DOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS	100
3.1 A relação entre signo e significado e o problema da estrutura semântica e sistêmica da consciência na teoria de Vigotski	101
3.2 O sistema semântico: unidade de processos intelectuais e afetivos	117
3.3 Significado da palavra: unidade entre comunicação e generalização	122
3.4 Significado da palavra: unidade entre pensamento e fala	128
3.4.1 O entrecruzamento entre pensamento e fala: o início das relações entre signo e significado	131
3.4.2 Da fala externa à fala interna: da aparência à essência	135
3.5 O desenvolvimento dos conceitos como processo	145
3.5.1 O desenvolvimento dos significados e as diferentes estruturas de generalização	146
3.5.2 A generalização conceitual	164
3.5.3 As vias para a generalização do conhecimento em Vigotski: a dialética entre os conceitos cotidianos e científicos.....	168
3.5.4 Sistemas de conceitos e relações de generalidade.....	178
3.5.5 A generalização substancial e o pensamento teórico	184

4. O DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS	193
4.1 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico	195
4.2 O primeiro ano de vida e a crise do primeiro ano: etapa pré-linguística e pré-verbal	206
4.3 Primeira infância e a crise dos três anos: entrecruzamento entre pensamento e linguagem	216
4.4 Idade pré-escolar: o desenvolvimento das generalizações por complexos	231
4.5 Idade escolar: a formação das bases para o pensamento teórico?	245
4.6 Adolescência: formação de sistemas conceituais?	263
5 FORMAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA IDENTIFICAÇÃO DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS	274
5.1 Formação de sistemas conceituais como um processo: a necessidade de uma discussão sobre currículo e didática	275
5.1.1 O currículo e o trato com o conhecimento como uma das condições para o ensino que promove a formação de conceitos.....	280
5.1.2 A didática a serviço da formação de sistemas conceituais.....	291
5.2 Formação de sistemas conceituais como um processo ativo: da identificação dos dados do real ao pensar a realidade de modo conceitual	302
5.2.1 Educação infantil: da sensorialidade imediata à experiência mediada por signos e seus significados.....	311
5.2.2 Anos iniciais do ensino fundamental: atividade de estudo e formação das bases do pensamento teórico?	325
CONSIDERAÇÕES FINAIS	337
REFERÊNCIAS	342

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa representa a continuidade de um estudo desenvolvido no mestrado, realizado, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, que teve como objeto de estudo o processo de formação de sistemas conceituais e sua relação com a educação escolar, à luz do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

O interesse pelo tema surgiu durante a graduação em psicologia, a partir dos estudos acerca da psicologia histórico-cultural que abordavam o desenvolvimento do pensamento como um processo mediado pela apropriação do conhecimento e a formação de conceitos como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento psíquico. Nos escritos de Vygotski (2001, 2006), encontramos afirmações sobre a importância da compreensão do processo de formação de conceitos para a educação escolar e a necessidade de estudos que busquem compreender a relação entre o ensino e o processo de desenvolvimento interno do conceito na consciência da criança. Nessa mesma direção, Martins (2013a, 2013b) a partir dos estudos de Vygotski e outros autores da psicologia histórico-cultural, como Leontiev e Davidov, tem reafirmado a importância desse processo para o desenvolvimento do psiquismo e o papel incumbido à educação escolar diante deste.

Com base nesses estudos, o questionamento sobre como o ensino, a partir da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, promove a formação de conceitos dos estudantes se transformou em motivo para a realização de uma pesquisa acadêmica que contribuísse para os debates em torno dessa problemática. Contudo, para chegarmos a essa síntese, necessitávamos de abstrações que respondessem perguntas como: Para quê formar conceitos? O que são os conceitos? Como os conceitos se formam? Assim, dedicamo-nos a essas questões durante o mestrado.

Para tanto, foi necessário um estudo do que são os conceitos e de como estes se formam ou, em outras palavras, a compreensão da gênese, estrutura e desenvolvimento dos conceitos. Esse estudo demandou a análise

tanto do processo de produção do conhecimento na atividade coletiva dos seres humanos quanto do processo de transformação da consciência social em consciência individual, a partir da internalização dos signos e seus significados.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, estudar o desenvolvimento do pensamento, requer a análise lógica desse processo na história coletiva dos seres humanos, o que nos reportou aos estudos da filosofia materialista histórico-dialética sobre o conhecimento. Assim, para o referencial teórico descrito acima, os conceitos são formas de movimento do pensamento que captam o objeto no *sistema de relações* que o comporta, que explica o que o objeto é e suas tendências de transformação, isto é, sua processualidade. A captação da essência do objeto pelo pensamento exige o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, pois nesse processo de produção do conhecimento é possível a superação dos dados sensório-perceptuais e empíricos, por meio de um processo analítico. Deste modo, os sistemas conceituais resultam desse processo que se realiza por aproximações infundáveis relacionadas à prática humana que integra o objeto e, portanto, encontra-se em estabilidade relativa.

A análise das proposições da filosofia materialista histórico-dialética sobre o desenvolvimento do pensamento também nos possibilitou reafirmar *para que* formar conceitos. A apreensão conceitual dos objetos nos importa, pois ela diz respeito às possibilidades de reproduzir, em pensamento, o movimento do objeto criando as condições do agir consciente na busca por sua transformação. Formar conceitos se coloca como uma das condições para a atividade prática transformadora, em outras palavras, para a *práxis*. Diante dessas afirmações, evidenciamos que as possibilidades para a formação de conceitos e para a *práxis* estão diretamente relacionadas às objetivações que são disponibilizadas para a apropriação dos indivíduos.

Na continuidade da análise dos aspectos lógico-históricos da formação dos sistemas conceituais, pudemos compreender a relação entre formação de conceitos e atividade. Assim, apontamos a atividade como condição para a formação de conceitos, isto é, estes são formados na e pela realização de uma atividade que apreende a essência do objeto. Dado este que se mostra como condição para a formação de conceitos tanto na história do gênero humano quanto na história de cada indivíduo. Assim, os estudos da psicologia histórico-

cultural sobre as relações entre atividade e desenvolvimento do psiquismo nos permitiram compreender que formar conceitos relaciona-se com a formação de ações e operações mentais que irão orientar e sustentar a relação do sujeito com o objeto, isto é, com a realidade.

Ao abordarmos os estudos de Vygotski (1996, 2001) sobre a formação de conceitos, procuramos evidenciar que esse é um *processo* que resulta da internalização de signos e seus significados e, que, portanto, depende da relação mediada entre o indivíduo e a sociedade. Por conseguinte, sendo processo mediado, condiciona-se pela qualidade das mediações particulares disponibilizadas aos indivíduos, entre as quais se destaca a educação escolar. Além disso, Vygotski (2001) explicita, em seus estudos, que fora de um sistema conceitual os conceitos assumem vínculos empíricos com os objetos, portanto, torna-se fundamental a formação do *sistema conceitual*.

Tanto Vygotski (1996, 2001) quanto autores contemporâneos a ele (DAVYDOV, 1988) afirmam que os alcances do desenvolvimento do pensamento, ou seja, suas formas mais complexas, subjugam-se à internalização dos conhecimentos teóricos e, conseqüentemente, à formação de generalizações teóricas (conceituais). Sendo assim, revelam-se dependentes da educação sistematizada. Todavia, como postulado por Vygotski (1996, 2001), nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, de maneira que a natureza das atividades realizadas pelos indivíduos em seu percurso de escolarização deve ser objeto de atenção, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento.

De posse dessas análises apontamos que formar sistemas conceituais corresponde à realização de atividades que possibilitam a formação de ações e operações mentais orientadoras da relação sujeito-objeto. Isso só se faz possível quando a atividade demanda e toma como conteúdo os conhecimentos teóricos tendo em vista sua realização. Por isso, a análise do processo de formação de sistemas conceituais não se faz apartada da análise dos conteúdos e formas de ensino.

Tal questão nos remete à necessidade de análise do ensino dos conhecimentos historicamente elaborados em relação à tríade conteúdo-forma-

destinatário¹, isto é, como a tensão entre conteúdo e forma junto ao destinatário² determina os procedimentos de ensino. Essas proposições congregam implicações para a educação escolar. Quais são os objetos e fenômenos que precisam ser convertidos em conhecimentos escolares para que os alunos possam apreendê-los no sistema de relações que os comportam? Como esses conhecimentos devem ser ensinados? Qual a relação entre conteúdo e forma de ensino e as especificidades do desenvolvimento dos estudantes?

Em síntese, podemos afirmar que o estudo realizado durante o mestrado gerou novas necessidades de investigações científicas e, assim, a problemática colocada para a pesquisa de doutorado foi formulada na seguinte pergunta: *Como a atividade de ensino escolar promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes?*

Em levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em março de 2018³, identificamos 44 (quarenta e quatro) pesquisas que possuem como referencial teórico a psicologia histórico-cultural e como campo de estudo a formação de conceitos e a educação escolar. Metade das pesquisas encontradas (vinte e duas) apresentam estudos realizados na área da educação matemática, como, por exemplo, investigações sobre o ensino de conceitos matemáticos e a apropriação conceitual destes. Também foram encontrados estudos sobre o ensino de conceitos da Física, Química, Biologia, Educação Física, Língua Portuguesa e História, tendo como referencial os estudos de Vigotski, Davidov e/ou Galperin e Talizina, a respeito da organização do ensino e da formação do pensamento conceitual.

1 Martins (2013a, p. 297) afirmou que “a tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados de conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

2 Martins (2013a, p. 297) emprega o termo *destinatário* para fazer referência ao aluno, contudo a autora destaca que “a ênfase conferida ao ‘destinatário’ não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram legadas”.

3 Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: Pensamento teórico; Formação de conceitos; Formação de sistemas conceituais; Aprendizagem conceitual; Ensino desenvolvimental; Davidov; Davýdov; Sistema Elkonin-Davidov.

A partir desse levantamento inicial, identificamos, também, que nenhuma das pesquisas encontradas articulavam seus estudos com a pedagogia histórico-crítica ou com qualquer outra teoria pedagógica. Assim, na fase inicial de desenvolvimento da presente pesquisa entendemos que esses dados nos apontavam pelo menos dois elementos que justificavam a realização de um novo estudo.

O primeiro elemento refere-se à necessidade de estudos que investiguem não somente a aprendizagem conceitual, mas o desenvolvimento do processo de significação da realidade durante os diferentes períodos do desenvolvimento psíquico e suas relações com a educação escolar. Isso, porque, de acordo com Vygotski (2001;2006), a formação de sistemas conceituais corresponde a um longo processo de desenvolvimento que tem como um de seus principais aspectos o desenvolvimento dos modos de generalização da realidade.

Além disso, Vygotski (2000, 2001, 2006) explicita que as funções psíquicas constituem um sistema interfuncional, de modo que o seu desenvolvimento e reorganizações se colocam como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do modo de pensar a realidade conceitualmente. Dessa forma, estudar como a atividade de ensino escolar promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes requer que compreendamos como as estruturas de generalização se desenvolvem, isto é, as regularidades do processo de significação da realidade, com base na palavra nos diferentes períodos da vida do indivíduo. É diante dessa constatação que tomamos como objeto de nossa análise o *desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos em unidade com a educação escolar*.

Outro elemento que despontou como justificativa para o presente estudo diz respeito ao fato de que, como afirmado mais acima, as teses e dissertações que identificamos nesse levantamento bibliográfico inicial não apontaram uma vinculação direta com a pedagogia histórico-crítica ou outra teoria pedagógica. No entanto, uma de nossas hipóteses era a de que a investigação sobre as relações entre o ensino escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual vincula-se aos debates sobre a função social da escola, o trabalho educativo, projeto curricular e teoria didática, de modo que se aponta

como necessária a realização dessa investigação fundamentada não somente nas proposições da psicologia histórico-cultural, mas, também, em uma teoria pedagógica. O que nos leva a afirmar como *objetivo* da presente pesquisa a análise das regularidades do processo de formação de sistemas conceituais em unidade ao processo de ensino, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Cabe pontuar que partimos do pressuposto que conteúdo e forma de ensino não devem ser tomados como elementos desvinculados. Conforme afirmam Martins e Lavoura (2018, p. 230),

Para todos os efeitos a tradição marxista compreende o conteúdo como expressão unitária do conjunto de propriedades que qualifica um determinado objeto ou fenômeno, bem como determina o grau de grandeza dessa qualidade. Assim, há no conteúdo uma correlação imanente entre qualidade e quantidade. A forma, por sua vez, é a formação relativamente estável de ligações e relações dos elementos que constituem o conteúdo (CHEPTULIN, 1982). Forma e conteúdo possuem uma correlação orgânica entre si, dependendo um do outro, uma vez que não há conteúdo disforme e, de igual maneira, não existe forma desprovida de conteúdo.

Para a filosofia materialista histórico-dialética, conteúdo e forma constituem uma unidade dialética. Assim, coloca-se como tarefa para a investigação sobre conteúdo e forma de ensino tanto a problematização das tendências pedagógicas que privilegiam os conteúdos em detrimento das formas quanto das tendências pedagógicas que privilegiam as formas em detrimento dos conteúdos. Para o referencial teórico que orienta a presente pesquisa, a pedagogia histórico-crítica, assume-se a correlação dialética entre conteúdo e forma, na qual a primeira tem prioridade e, portanto, determina a segunda.

Ao pensarmos no desenvolvimento de uma pesquisa pautada nos fundamentos da filosofia materialista histórico-dialética nos questionarmos sobre quais são as necessidades sociais que essa pesquisa visa responder, isto é, como pode contribuir para as demandas sociais e coletivas que

constituem a nossa realidade. A presente pesquisa de doutorado teve início e desenvolve-se em um contexto muito particular da história mundial e do Brasil.

Conforme afirma Duarte (2020), os ataques neoliberais à educação pública e gratuita no Brasil já datam de algumas décadas, a exemplo disso temos a interferência dos interesses de mercado na educação via organizações empresariais desde os anos de 1990⁴. Nessa direção, Saviani (2019, p. 222) afirma

[...] os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado.

No entanto, de acordo com Duarte (2020, p. 31), além do favorecimento da iniciativa privada nos vários níveis da educação, “[...] mais recentemente os ataques à educação pública assumiram feições declaradamente reacionárias e obscurantistas”, como é o caso do movimento Escola sem Partido. Assim, observamos nos últimos anos ações sistemáticas em direção tanto à proliferação de uma cultura obscurantista nas escolas quanto ao impedimento da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos através de políticas e contrarreformas educacionais que promovem o esvaziamento de conteúdos elaborados dos currículos, por exemplo.

Soma-se a essa realidade o fato de que, desde o ano de 2020, vivemos um contexto de pandemia global da Covid-19 e, como afirma Antunes (2020a, p. 19), “[...] o que se apresentava como um cenário social dilacerado redesenhou-se como também pautado pela letalidade”. Assim, o contexto de

4 De acordo com Saviani (2019, p. 222), “se durante a ditadura militar o protagonismo do planejamento educacional no Brasil passou dos educadores para os técnicos da área econômica, a partir da década de 1990, com o advento dos reformadores empresariais da educação, a orientação dominante provém dos organismos econômicos”.

crise estrutural do capitalismo⁵ e de pandemia desnudou o atual estágio de destruição das forças produtivas em curso pelo capital. Esse processo manifesta-se na educação e na formação humana pelas formas precarizadas e plataformizadas do ensino remoto e da precarização do trabalho docente. Dessa maneira, conforme afirmam Galvão *et al.* (2021, p. 3):

[...] vale fazer menção ao profundo oportunismo de disseminar um modelo educacional que, a pretexto de se apresentar inofensivamente como “a única alternativa possível” ao atual contexto da pandemia virótica resultante das relações capitalistas de produção, corresponde à tentativa de consolidação do ensino escolar realizado por meio de pacotes e serviços empresariais de plataformas digitais que visam, de fato, colocar-se como alternativa irreversível ao ensino presencial. Tal fato contribui para o avanço do processo de desregulamentação e flexibilização das condições e relações de trabalho na educação, para a perda de direitos e de postos de trabalho, e, conseqüentemente, coloca docentes em condições desumanas de vilipêndio e intermitência de processos de trabalho.

Nessa direção, concordamos com Souza e Evangelista (2020), que afirmam que os grandes grupos empresariais do setor educacional, representantes dos interesses do capital, viram na pandemia uma “janela de oportunidades” para avançar com projetos que já estavam sendo programados há muito tempo, mas que só agora encontraram as condições objetivas, como é o caso da ampla disseminação do uso de plataformas educacionais e a flexibilização dos currículos.

Portanto, evidencia-se a intensificação de um projeto educacional que, entre outras características, visa impedir a socialização do saber sistematizado ou, como afirma Duarte (2020, p. 36), “a democratização da cultura científica, artística e filosófica”, o que, obviamente, tem implicações no que diz respeito à formação de nossas crianças e adolescentes.

Para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento

5 Com base em Mészáros, Antunes (2020b) afirma que mais do que crise do capitalismo, vivemos atualmente uma crise estrutural do capital, que em termos gerais significa que não é possível o capitalismo sair desta crise sem destruir as antigas forças produtivas e produzir novas para se manter, o que tem culminado na devastação da classe trabalhadora e da natureza, por exemplo.

da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade. (DUARTE, 2020, p. 37).

Dessa forma, ao tomarmos como objeto de análise o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos e suas relações com a educação escolar, pretendemos, por um lado, explicitar as consequências do cenário educacional descrito acima para a formação e desenvolvimento da imagem significada do mundo de nossas crianças e adolescentes, de modo a somar esforços na luta contra os ataques à educação pública; e, por outro lado, contribuir para propostas e projetos educacionais que se colocam como resistência ao que está posto.

No entanto, cabe destacar que este trabalho partilha da visão apresentada pela pedagogia histórico-crítica a respeito do papel da educação escolar e, portanto, entendemos ser necessário enfatizar o alerta feito por Saviani (2019, p. 61):

[...] na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação não é o principal determinante das transformações sociais e, conseqüentemente, não pode atuar de forma inteiramente autônoma. Ao contrário, sendo uma modalidade da prática social global, a educação só pode impulsionar as transformações articulando-se aos movimentos sociais populares que lutam para superar a ordem social atual.

Em suma, podemos afirmar que o *problema* colocado no ponto de partida desta pesquisa é como o ensino promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes. Diante do exposto, nossa hipótese consiste na afirmação de que a formação de sistemas conceituais demanda uma unidade dialética entre conteúdo e forma de ensino, adequada ao destinatário do processo educativo, e essa unidade é definida pela articulação entre a natureza do conhecimento teórico e as regularidades do processo de internalização dos conhecimentos, nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico. O *objeto* desta investigação é o desenvolvimento do processo de formação de conceitos na infância e adolescência nas suas relações com a educação escolar e o

objetivo consiste em: analisar as regularidades do processo de formação de sistemas conceituais em unidade com o processo de ensino, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovem o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Desse modo, no primeiro capítulo, dedicamo-nos a explicitar o processo de produção social de significados no desenvolvimento do gênero humano e a unidade de análise do objeto desta pesquisa, a generalização conceitual. Para tanto, iniciamos o capítulo discorrendo sobre as análises de autores da psicologia histórico-cultural sobre o estudo psicológico do significado da palavra e, na sequência, discorremos sobre o processo de generalização da realidade e a produção de conhecimento sobre essa a partir de seus aspectos históricos e ontológicos, tendo em vista explicitar a generalização conceitual enquanto modo mais avançado de generalização, sendo esta a referência para a formação da atividade consciente.

Tendo analisado os fundamentos históricos e ontológicos do processo de generalização e produção de conhecimento sobre a realidade, seguimos para o segundo capítulo, no qual nos dedicamos à discussão sobre os vínculos entre o conhecimento historicamente produzido e a educação escolar. Para tanto, iniciamos o capítulo a partir da explicitação da natureza e especificidade da educação fundamentados na pedagogia histórico-crítica. Na sequência, discorremos sobre a questão dos conhecimentos escolares para essa teoria pedagógica e, por último, sobre a questão dos conhecimentos escolares nos debates educacionais do Brasil atual, conferindo destaque à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos projetos e contrarreformas educacionais.

No terceiro capítulo, procuramos explicitar as principais determinações psicológicas do processo de formação de conceitos. Iniciamos o capítulo a partir da discussão do papel dos signos e significados no desenvolvimento cultural do psiquismo e, em especial, em relação à estruturação semântica e sistêmica da consciência. Na sequência, discorremos sobre o significado da palavra como unidade de pensamento e linguagem e, também, unidade de comunicação e generalização. Seguimos para a exposição dos estudos sobre o desenvolvimento das estruturas de generalização, tendo em vista explicitar o desenvolvimento social do pensamento conceitual, a dialética entre os conceitos científicos e espontâneos e a formação do sistema conceitual.

O penúltimo capítulo – capítulo quatro – foi dedicado à análise do processo ontogenético da formação de conceitos. Iniciamos esse capítulo com uma breve exposição sobre periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, tendo em vista explicitar as principais leis e categorias que explicam este fenômeno. Na sequência, discutiremos sobre os períodos do desenvolvimento psíquico, objetivando demonstrar as relações existentes entre os períodos e o desenvolvimento do pensamento, mais especificamente, do processo de formação e desenvolvimento dos conceitos.

No quinto e último capítulo tomamos como referência os conteúdos explicitados nos capítulos anteriores para tecermos algumas considerações a respeito das relações entre o processo de formação de sistemas conceituais e o ensino escolar. Iniciamos esse capítulo afirmando que, se a formação de sistemas conceituais é um processo que acompanha toda a escolarização básica e que o desenvolvimento das estruturas de generalização não ocorre apartado do conhecimento apropriado pelo indivíduo, então, a formulação de respostas consequentes para a problemática de como a educação escolar promove o desenvolvimento da capacidade de pensar a realidade conceitualmente não pode preterir de uma análise sobre o currículo e a didática.

Na sequência, partindo da tríade conteúdo-forma-destinatário como fundamento do trabalho pedagógico e tomando como referência as análises apontadas no quarto capítulo, dedicamo-nos a apresentar algumas considerações iniciais sobre o processo de formação de conceitos e a organização do ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme apontado no quarto capítulo, coadunamos com os estudos de Vigotski (2006, 2007) que afirmam que a formação de sistemas conceituais pode vir a se consolidar somente a partir da adolescência, de modo que os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio colocam-se como essenciais para o desenvolvimento de tal processo. No entanto, conferimos destaque, nesse último capítulo, à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental por duas razões principais. A primeira refere-se ao fato de que buscamos identificar como conteúdo e forma de ensino podem promover a formação e desenvolvimento das estruturas de generalização que se colocam como momentos do desenvolvimento social do pensamento conceitual, isto é,

procuramos analisar a formação das bases do pensamento conceitual e seus vínculos com a organização do ensino. A segunda razão para termos realizado esse recorte diz respeito ao fato de termos identificado durante a realização dessa pesquisa a necessidade de estudos teóricos e experimentais que aprofundem a compreensão do desenvolvimento do pensamento na adolescência na relação com a educação escolar, considerando o cenário educacional brasileiro atual.

1 A GENERALIZAÇÃO DA REALIDADE MEDIANTE A PALAVRA OU SOBRE A PRODUÇÃO SOCIAL DE SIGNIFICADOS

Afirmamos na introdução que o objeto deste estudo é o processo de formação de conceitos, no decorrer do desenvolvimento da criança e do adolescente, a partir da mediação da educação escolar. Desse modo, o problema do conhecimento está colocado nos dois polos dessa relação; pois, de um lado, há o conhecimento historicamente produzido e objetivado na forma de cultura e que será apropriado pelas crianças e adolescentes; e, de outro, há o processo de apropriação desse conhecimento e a formação da concepção de mundo e da personalidade desses sujeitos.

Os próximos dois capítulos são dedicados às discussões sobre o processo de significação da realidade mediante a palavra e seus significados nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico, tendo em vista identificar as regularidades do processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e a formação social da consciência. Nesse contexto, o significado da palavra para a psicologia histórico-cultural é uma generalização, ou seja, um *ato intelectual e afetivo*⁶, em que a realidade é generalizada na palavra e no seu significado.

Portanto, há um processo de generalização da realidade e objetivação desta nos significados das palavras, tanto no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade quanto no desenvolvimento ontogenético. Iniciamos, assim, esta tese pela exposição do processo de generalização da realidade e reflexão sobre a produção de conhecimento no desenvolvimento do gênero humano, com o intuito de esclarecer os vínculos entre as características do conhecimento historicamente produzido e os alcances e possibilidades de apreensão da realidade pelos sujeitos.

Cabe ressaltar de antemão que não pretendemos e não temos condições de realizar uma ampla discussão a respeito desse tema devido à sua amplitude e complexidade, o que exige uma imersão em obras de Marx e Engels bem como em autores da tradição marxista que foram capazes de apresentar

⁶ No próximo capítulo nos dedicaremos ao estudo psicológico do desenvolvimento dos significados e procuraremos explicitar que afirmar o significado como ato intelectual e afetivo implica em considerar que o significado somente se realiza mediante o ato de significar e que a unidade de intelecto e afeto sempre se faz presente, embora existam dominâncias distintas a depender das circunstâncias.

respostas à problemática do conhecimento, com base em uma perspectiva materialista e dialética. Entendemos, contudo, que nos defrontarmos com a problemática do conhecimento é um primeiro movimento necessário à aproximação do objeto de estudo da presente pesquisa; pois, se de um lado, observamos uma lógica imediatista, empiricista e pragmatista nas pedagogias hegemônicas e nos projetos e políticas educacionais atuais, por outro lado, a afirmação de que a educação escolar tem como tarefa a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes não pode se transformar em um jargão amplamente utilizado, apartado dos fundamentos filosóficos que nos permitem conferir um tratamento adequada à dimensão do conhecimento no desenvolvimento do gênero humano.

1.1 A problemática da generalização: diferenças entre o estudo lógico e o psicológico

Na introdução, afirmamos que nossos objetivos, com esse estudo, correspondem à investigação dos aspectos psicológicos e pedagógicos do desenvolvimento do pensamento conceitual e à análise do conseqüente papel da educação escolar nesse processo. Para tanto, nosso objeto de estudo é o desenvolvimento ontogenético da formação de conceitos na pessoa pela mediação da educação escolar e, nesse caso, a generalização conceitual coloca-se como *unidade de análise* desse objeto.

Como também apontamos na introdução deste estudo, para Vigotski (1996), o significado da palavra é uma generalização, de modo que “[...] por trás da palavra há sempre um processo de generalização – o significado surge onde há generalização. *Desenvolvimento do significado = desenvolvimento da generalização!*” (VIGOTSKI, 1996, p. 185, grifos do autor). Assim, o autor afirma o desenvolvimento social dos modos de generalização da realidade, isto é, dos modos de significar a realidade com base na palavra pelos seres humanos e em relação com outros e o conceito, sendo um modo específico de generalizar a realidade, representa o momento mais avançado no desenvolvimento dos modos de generalização.

Desse modo, cabe compreender o que determina o desenvolvimento dos significados, assim como cabe à psicologia o estudo do desenvolvimento

da formação de conceitos nos diferentes períodos do desenvolvimento. Segundo Vygotski, tanto as teorias associacionistas quanto a teoria da Gestalt desconsideram “[...] o aspecto decisivo, básico e essencial da natureza psicológica da palavra, o que a torna uma palavra e sem a qual ela deixa de ser: ela representa uma generalização, uma maneira completamente diferente de refletir a realidade na consciência” (VYGOTSKI, 2001, p. 295). Em um outro texto, esse mesmo autor ressalta que, quando as teorias psicológicas de sua época estudavam o significado, faziam-no a partir do ponto de vista associativo, isto é, o significado como uma recordação do objeto, ou do ponto de vista do que nos acontece quando percebemos o significado das palavras. No entanto, ambos os movimentos de estudo culminavam em uma concepção que tratava o significado da palavra como invariável, isto é, não eram capazes de captar nem o seu desenvolvimento nem as transformações na relação existente entre pensamento e palavra (VYGOTSKI, 1991). Sobre esse ponto, Delari Júnior (2013, p. 190) afirma:

Não se trata de algo óbvio, pois a questão não é apenas a de que uma mesma palavra pode remeter a realidades diferentes, a questão é que o modo pelo qual uma mesma palavra remete a diferentes realidades não é sempre o mesmo. Uma criança pequena e um adulto podem até usar uma mesma palavra referindo-se a um mesmo objeto e, ainda assim, isso não implica que o significado (tampouco o sentido) seja o mesmo para ambos. Seus signos podem coincidir quanto ao significante (forma sonora) e ao referente (objeto), sem necessariamente coincidirem quanto ao significado (modo de operação do signo).

Assim, considerar que o significado da palavra se desenvolve no decorrer da vida da pessoa não significa simplesmente afirmar que o significado da palavra se amplia, isto é, é acrescido de novos conteúdos, uma vez que esse processo se explica na sua relação com a complexificação dos modos de generalização da realidade. Assim, implica em compreender que, em uma situação de comunicação, a referência objetual pode ser a mesma, mas os significados podem ser diferentes, uma vez que podem estar vinculados a modalidades distintas de generalização. Além disso, afirmar que o significado da palavra se desenvolve, que há um desenvolvimento dos modos de generalização da realidade, demanda compreender as transformações tanto do

conteúdo quanto das formas desses significados, melhor dizendo, demanda compreender conteúdo e forma como uma unidade. Para Vygotski (2001), somente uma ideia adequada da natureza psíquica da palavra possibilitaria a compreensão do desenvolvimento da palavra e seu significado. No texto “O problema da consciência” (1996), esse mesmo autor afirma que as respostas para questões sobre o que determina o desenvolvimento dos significados e como surge a generalização exige o reconhecimento e a compreensão das *relações interfuncionais* existentes entre os processos psicológicos, isto é, a *estrutura sistêmica e a organização semântica da consciência*. Desse modo, o estudo do desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos não se reduz ao estudo do pensamento e da linguagem apartado do sistema interfuncional, isto é, apartado de suas conexões com outras funções da consciência⁷.

Sobre o estudo psicológico do processo de significação e, em especial, da significação conceitual (VIGOTSKI, 2006), detemo-nos no próximo capítulo. Cabe, neste momento, atermo-nos aos aspectos mais gerais da relação entre consciência, atividade prática e linguagem e como estes têm sido tratados pela filosofia, em especial, pela concepção materialista histórico-dialética.

No entanto, queremos ressaltar que não se trata de identificarmos o estudo lógico do processo de significação (conhecimento humano conquistado) com o estudo psicológico (processo de conquista do conhecimento pela pessoa). Tanto Leontiev (2021) quanto Vygotsky (2018a) ressaltaram a diferença entre essas dimensões do processo de significação e apontaram os problemas que incorreram a filosofia e a psicologia de sua época, ao identificarem ambos os aspectos.

Para o psicólogo, o conceito é um movimento. O psicólogo e o lógico estudam várias formas ou tipos de movimento do conceito. O primeiro [o estuda] na cabeça e <ilegível> da consciência humana e, desconsiderando isso, ele [o conceito] se move em um sistema de conhecimento objetivo; O segundo o estuda em um sistema de conhecimento objetivo, desconsiderando o singular *hic et nunc* da consciência, desconsiderando quem *está pensando* (e descartando as conexões do conceito com as

⁷ No terceiro capítulo nos dedicaremos ao estudo da unidade cognição-afeto que caracteriza a consciência humana. Os processos sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos compõem este sistema interfuncional que representa a unidade sistêmica da consciência.

demais funções da consciência, mas para o psicólogo exatamente os últimos são mais importantes). Lévy-Bruhl e Piaget, em particular, misturam lógica e psicologia”. (VYGOTSKY, 2018a, p. 293, grifos do autor).

No excerto acima, o autor explicita a diferença existente entre o estudo psicológico e o estudo lógico do conceito, sendo este um modo específico de produção de significados. Para o autor, a psicologia deve estudar o conceito em conexão com outras funções da consciência e em função da pessoa que está pensando, enquanto a lógica estuda o movimento do conceito, do significado, em um sistema de conhecimento objetivo e a despeito de quem está pensando. Assim, cabe notar o desafio posto à ciência pedagógica, pois esta não se ocupa nem da investigação lógica do processo de significação nem da investigação psicológica, embora não possa prescindir destas para formular respostas conseqüentes à atividade pedagógica⁸, isto é, à transmissão e assimilação dos conhecimentos escolares.

Além disso, para Vygotski (1996, p. 123), o significado, do ponto de vista psicológico, não coincide com o significado do ponto de vista lógico, uma vez que o primeiro possui *sentido*. Desse modo, tanto Vigotski quanto Leontiev pontuam que o estudo dos significados pela psicologia não se dá da mesma forma pela linguística, pela semiótica e pela lógica.

[...] consciência, como forma de reflexo psíquico não pode ser reduzida ao funcionamento de significados assimilados de fora, que, ao se desdobrarem, dirigem a atividade externa e interna do sujeito. Os significados e as operações contidas neles, *por si só*, ou seja, abstraídos das relações internas do sistema de atividade da consciência, não constituem de modo algum objeto da psicologia. Eles passam a sê-lo apenas quando tomados nessas relações, no movimento de seu sistema. (LEONTIEV, 2021, p. 164, grifo do autor).

Compreendemos que uma das questões em tela, no excerto acima, diz respeito ao fato de a investigação psicológica dos significados não poder transcorrer apartada do seu movimento no *sistema da consciência* e em relação ao *sistema de atividades* que o indivíduo realiza. Semelhante afirmação também está presente na passagem de Vigotski que apresentamos mais acima, quando

⁸ De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 157) ensino e aprendizagem “são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica”.

o autor aponta a importância do estudo dos conceitos nas suas conexões com as funções da consciência. Desse modo, entendemos que à psicologia não cabe o estudo dos significados em si, mas a análise do processo de significação da realidade que apresenta características específicas nos diferentes períodos do desenvolvimento ontogenético, processo este realizado por um ser em *atividade e em relação com outros seres humanos*.

Assim, segundo Leontiev (2021, p. 161),

[...] a principal dificuldade do problema psicológico do significado é que nele são reproduzidas todas as contradições com as quais se depara o problema mais amplo da correlação entre o lógico e o psicológico no pensamento, na lógica e na psicologia do conceito.

No texto “Sobre o desenvolvimento histórico da consciência”, encontramos a seguinte afirmação de Leontiev (1978, p. 94-95):

A significação, enquanto facto da consciência individual, não perde por isso o seu conteúdo objetivo; não se torna de modo algum uma coisa puramente <<psicológica>>. Naturalmente, o que eu penso, compreendo e sei do triângulo, pode não coincidir perfeitamente com a significação <<triângulo>> admitida na geometria moderna. Mas não é uma oposição fundamental. As significações não têm existência fora dos cérebros humanos concretos; não existe qualquer reino de significações independente e comparável ao mundo platônico das ideias. Por consequência, não podemos opor uma significação <<geométrica>>, lógica e, em geral, objectiva, a esta mesma significação na consciência de um indivíduo enquanto significação psicológica particular. A diferença não é entre o lógico e o psicológico, mas entre o geral e o particular, o individual. Um conceito não deixa de ser conceito quando se torna o conceito de um indivíduo. Poderia existir um conceito que não fosse o de uma pessoa?

Leontiev chama atenção para o fato de que quem generaliza a realidade e produz significados sobre esta é o ser humano, portanto, os significados não existem independentemente da atividade humana. No entanto, o significado, que é generalização da realidade, é a forma ideal da experiência e da prática social da humanidade e, portanto, pertence “[...] ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos” (LEONTIEV, 1978, p. 94). Assim, para Leontiev, não se trata de uma oposição entre o lógico e o psicológico; mas, fundamentalmente, da elucidação da relação entre o geral e o particular, ou seja, de como a

representação ideal do movimento do objeto na consciência do indivíduo se encaminha do particular para o geral e vice-versa.

Desse modo, compreendemos que, embora o estudo psicológico dos significados não se identifique com o lógico, a psicologia não pode prescindir da compreensão do movimento do significado no sistema de conhecimento objetivo, isto é, da compreensão das peculiaridades do ato humano de produção social de significados e seu desenvolvimento histórico-social. Em especial, advogamos que, dadas as características do momento histórico que configura esta pesquisa, a recuperação dos aspectos filosóficos faz-se necessária para a análise dos consequentes aspectos psicológicos e pedagógicos do desenvolvimento do pensamento conceitual, os quais constituem o objetivo do estudo em questão.

Assim, trata-se de apreender lógico-historicamente não somente os vínculos existentes entre pensamento e linguagem, mas sobretudo entre a representação ideal da realidade, com base em um sistema complexo de signos e seus significados, e a própria realidade objetiva.

Davýdov (1982), ao analisar as relações entre a estruturação das disciplinas escolares e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, faz a seguinte afirmação:

A necessidade de uma estreita ligação entre lógica e psicologia no estudo deste problema deve ser apontada. A insuficiente atenção ao aspecto lógico impede o exame psicológico do desenvolvimento do pensamento nas crianças em idade escolar. A análise do processo de ensino mostra que - com toda sua originalidade - as leis objetivas e as formas de pensamento descritas pela lógica encontram nele sua expressão adequada. O estudo omnilateral do significado lógico e cognitivo-teórico dos processos e formas de pensamento cardiais (e sobretudo da abstração, generalização e conceito) é um pré-requisito essencial para o exame de vários problemas psicológicos e pedagógicos, dos quais depende, em grande parte, a estruturação das disciplinas. (DAVÝDOV, 1982, p. 8).

De acordo com Davido, a insuficiente atenção ao aspecto lógico das generalizações impedia a apreensão dos vínculos entre o desenvolvimento do pensamento dos estudantes e a fundamentação lógica das disciplinas escolares. Ainda segundo esse autor, em sua época, a psicologia e a didática pauta-

vam-se predominantemente em um entendimento lógico formal do processo de generalização⁹. Considerava-se que generalizar é reconhecer como comuns as qualidades presentes em todos os objetos do mesmo tipo ou classe, isto é, no processo de generalização, ocorre, por um lado, “[...] a busca e a designação com a palavra de um certo invariante na multiplicidade dos objetos e suas propriedades; por outro, o reconhecimento dos objetos da multiplicidade dada com a ajuda do invariante separado” (DAVIDOV, 1988, p. 100). Como resultante desse processo há a identificação do geral, que era entendido como aquilo

[...] que se repete, estável, é a invariância definidora das propriedades dos objetos da classe dada, ou seja, constitui o essencial. Em muitas obras os termos "geral" e "essencial" são usados no mesmo sentido: "para diferenciar as características essenciais é indispensável vê-las como características gerais de uma série de objetos e não específicas de outra". (DAVIDOV, 1988, p. 100).

Assim, Davidov explicita os problemas de se prescindir da análise lógica no estudo psicológico das generalizações, pois ao se tomar o geral como algo essencial que surge como resultado do isolamento do não essencial, isto é, do particular, culmina-se em uma concepção em que particular e geral são apresentados como momentos excludentes e, então, perde-se a relação dialética e histórica entre o geral e o particular (DAFERMOS, 2019).

Compreendemos que Vigotski, Leontiev e Davidov procuraram formular um entendimento dialético da dimensão psicológica da generalização, representada sobretudo pelo conceito de generalização essencial (substancial), de modo a superar a concepção lógico formal e empiricista presente nas elaborações das teorias psicológicas. No entanto, também consideramos que a problemática da generalização do ponto de vista psicológico ainda é uma questão aberta, isto é, ainda é uma questão que carece de investigações teóricas e experimentais, em especial quando se trata do desenvolvimento ontogenético do processo de significação da realidade.

⁹ Nos três últimos capítulos retomaremos os estudos de Davidov a respeito do processo de generalização da realidade e a organização das disciplinas escolares. No entanto, cabe pontuar que ao identificar a lógica formal como organizadora dos currículos e da didática de sua época, Davidov aponta que como consequência desse fato, os estudantes apresentavam dificuldade de generalizar o que aprendiam para além das particularidades apreendidas, além de representar um trabalho árduo e ineficaz o ensino de diversas particularidades tendo em vista alcançar os conceitos.

Desse modo, sendo o significado da palavra uma generalização, isto é, um processo e ato de pensamento em que a realidade é generalizada, o estudo psicológico desse processo deve necessariamente se defrontar com a problemática da relação entre o particular e o geral, os quais também estão conectados com o exame das relações entre abstrato e concreto, indução e dedução e os processos de análise e síntese, além de não poder prescindir da análise da relação entre *sujeito e objeto do conhecimento*.

Diante do exposto, na sequência, discorreremos sobre as relações entre generalização, atividade e consciência, tendo em vista explicitar a fundamentação ontoprática (CHASIN, 2009) do conhecimento, para, na sequência, aprofundarmos a análise da relação entre sujeito e objeto do conhecimento e, por fim, discutirmos o desenvolvimento dos conteúdos e das formas de pensamento e o caminho para se conhecer teoricamente o real.

1.2 As relações entre generalização, atividade e consciência ou da fundamentação ontoprática do conhecimento

Nesse item e nos que se seguem, dedicamo-nos ao estudo do processo de generalização, tendo em vista explicitar os nexos dinâmico-causais entre atividade do indivíduo e a formação do reflexo psíquico generalizado da realidade, isto é, o desenvolvimento histórico da consciência. Para tanto, compreendemos a necessidade de iniciarmos elucidando o processo de generalização da realidade e a produção de conhecimento sobre essa a partir de seus aspectos histórico e ontológicos. Compreendemos que o trato com conhecimento a partir do referencial teórico que orienta este estudo não pode se reduzir à sua dimensão gnosiológica ou à dimensão epistemológica.

De acordo com Tonet (2018, p. 13), o ponto de vista gnosiológico coloca como polo do processo de conhecimento o sujeito, ou seja, o sujeito possui um caráter ativo no processo de conhecimento, de modo que “é ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é”. De acordo com esse ponto de vista, deve-se analisar quais são as regras e procedimentos para se conhecer a realidade, isto é, a questão sobre como conhecemos a realidade precede a questão sobre

o que é a realidade¹⁰. Ao passo que o ponto de vista ontológico tem como elemento central o objeto, de modo que “não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conhecimentos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2018, p. 14). Assim, a questão sobre o que se pode conhecer da realidade e como conhecê-la deverá sempre ser precedida pela questão sobre o que é a realidade.

Porém, como nos lembra Tonet (2018), há uma diferença na compreensão do real, a depender da abordagem ontológica que a fundamenta, uma vez que, além da ontologia marxiana, por exemplo, há uma ontologia de caráter fenomenológico ou existencialista. Como já enfatizado desde a introdução da presente pesquisa, a exposição que aqui realizamos baseia-se nas proposições de uma ontologia marxiana, isto é, uma ontologia do ser social.

Do mesmo modo, podemos afirmar que, de acordo com o materialismo histórico-dialético, a problemática do conhecimento não pode ser entendida também somente a partir de uma perspectiva epistemológica. A epistemologia, como uma área da filosofia, permite-nos identificar como os seres humanos, ao longo de sua história, têm produzido conhecimento acerca da realidade social e natural; no entanto, como afirmam Lavoura e Martins (2017), a dimensão epistemológica está subsumida à dimensão ontológica dessa mesma realidade. Podemos estabelecer essa mesma relação no que diz respeito à dimensão gnosiológica.

Assim, cabe ressaltar que não se trata de negarmos o tratamento gnosiológico ou epistemológico da problemática do conhecimento, mas, sim, de reconhecermos que conhecer o mundo faz parte do processo de vida do ser humano, isto é, configura-se como uma das dimensões da totalidade que é o ser social, de modo que sua origem, sua natureza e sua função social só podem ser apreendidas

[...] na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução

10 De acordo com Tonet (2018, p. 13), “ponto de vista gnosiológico é, pois, a abordagem de qualquer objeto a ser conhecido que tem como eixo o sujeito. Lembrando a chamada ‘revolução copernicana’ levada a cabo por Kant, podemos dizer que, neste ponto de vista, é o sujeito o elemento central. Em vez de o sujeito girar ao redor do objeto, como no caso da concepção grego-medieval, aqui é o objeto que gira ao redor do sujeito”.

do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social. (TONET, 2018, p. 78).

Enfatizar a prioridade da dimensão ontológica no trato com o conhecimento implica em reconhecer o *trabalho* como categoria fundante desse ser e elemento essencial para a compreensão da natureza e função social do conhecimento.

Reconhecendo os vínculos entre o processo de conhecer a realidade e a atividade de trabalho, Davidov (1988) afirma que o estudo da origem e desenvolvimento do pensamento deve começar pela compreensão das particularidades da atividade de trabalho humano, porque “[...] a utilização de ferramentas de trabalho pressupõe o estabelecimento de uma finalidade e que esta, como imagem ideal do produto pretendido, cumpra uma função norteadora” (DAVIDOV, 1988, p. 115-116). Compreendemos que, nessa passagem, contém, mesmo que em linhas gerais, a ideia do trabalho como atividade orientada por determinados fins e, para que estes sejam atingidos, faz-se necessário conhecer o objeto a ser transformado. Os seres humanos, logo, obtêm suas condições materiais de existência e de reprodução da vida na interação com a natureza, pela transformação desta, tendo em vista a satisfação de suas necessidades. Assim, o trabalho representa o elemento que dá origem ao ser social. Considerando o trabalho como ato ontológico-primário, procuramos demonstrar, na sequência, como a análise dessa atividade revela elementos fundamentais para a compreensão da natureza do ser social, da qual derivam as respostas para as questões relacionadas ao conhecimento.

Afirmamos acima que o ser humano age na natureza impulsionado por suas necessidades; no entanto cabe observar que outras espécies animais também satisfazem suas necessidades de sobrevivência por meio de uma atividade que visa atendê-las. Esta atividade, contudo, realiza-se no marco de uma herança *determinada geneticamente*, em uma *relação imediata* entre o animal e o seu meio ambiente e visam à satisfação de necessidades *biologicamente estabelecidas* (NETTO; BRAZ, 2011). O desenvolvimento da atividade de *trabalho* possibilitou ao ser humano romper com o padrão natural dessas atividades que buscam garantir a sobrevivência e, além disso, transformar intencionalmente a natureza, a fim de satisfazer as necessidades humanas.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com a potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. (MARX, 2017a, p. 255).

Nesse célebre excerto, Marx apresenta algumas das particularidades da atividade de trabalho, destacando o fato de que, ao transformar a natureza a partir do trabalho, o ser humano transforma a si mesmo, o que engendrou historicamente o desenvolvimento de capacidades e habilidades que não estão dadas pela espécie, mas que são históricas e sociais. Isto é, “o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmite mediante *aprendizado*” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 41, grifos dos autores). No entanto, cabe enfatizar que, assim como apresentado no excerto acima, há um largo decurso temporal de estruturação e desenvolvimento da capacidade humana de transformação da natureza pelo trabalho.

Essa forma de atividade especificamente humana diferencia-se do padrão natural de atividade presente em outros animais pelo fato de ser uma atividade *mediada*, isto é, o ser humano não transforma a natureza diretamente; mas, sim, a partir do emprego de *instrumentos* que se interpõem entre ele e a matéria. Além disso, o trabalho não se limita ao atendimento de necessidades de caráter estritamente biológico nem as satisfaz sob formas fixas, isto é, tanto as formas de atendimento às necessidades quanto as próprias necessidades se desenvolveram historicamente. É nesse sentido que Leontiev (2017, p. 43, grifos do autor) afirma que, no desenvolvimento histórico do ser humano, “aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as *necessidades superiores de caráter social*”.

Lukács (2013) exemplifica essa questão a partir do uso do fogo pelos seres humanos, que inicialmente pode ter sido utilizado como forma de intimidar a aproximação de outros animais, porém, ao estar disponível, foi possível utilizá-lo como forma de cozinhar, de assar e na fabricação de ferramentas. Outra mudança decorrente do fato de a necessidade deixar de ser satisfeita de modo biologicamente imediato diz respeito a que “[...] cada novo meio de satisfação das necessidades retorna sobre a própria necessidade, modificando-a” (LUKÁCS, 2013, p. 404). Com essa mudança, a necessidade original pode ser modificada, a ponto de não ser possível mais reconhecê-la. Por fim, outra mudança faz com que a satisfação das necessidades adquira um caráter econômico-social, isto é:

Quando a satisfação das necessidades gradativamente se desenvolve para o consumo, quando a troca de mercadorias socializa a satisfação das necessidades, só uma necessidade “capaz de pagar” pode conseguir satisfação. É claro que a necessidade biológica natural persiste no organismo humano, mas ela só pode ser de fato satisfeita por determinações puramente socioeconômicas. (LUKÁCS, 2013, p. 404).

É nesse sentido que a necessidade resulta transformada, uma vez que, entre a necessidade e a sua satisfação, interpõe-se um processo econômico. Lukács (2013), contudo, ressalta que, mesmo diante dessa situação, há que se conservar os fundamentos ontológicos da combinação dos momentos *real* e *ideal*. O real possui uma existência objetiva, independente do sujeito ativo, e suas propriedades precisam ser conhecidas para que estas se convertam em meios adequados à satisfação das necessidades humanas. Desse modo, há uma *conexão inseparável entre momento ideal e real no trabalho*.

Conforme apontamos anteriormente, afirma-se que a atividade humana se diferencia da atividade animal por seu caráter *teleológico*, isto é, o trabalho é uma atividade especificamente humana que pressupõe uma *finalidade* que é antecipada *idealmente*, antes de se efetivar. É nesse sentido que se fala que o trabalho é uma atividade *teleologicamente direcionada*.

De acordo com Lukács (2013), teleologia e causalidade constituem uma unidade indissolúvel no processo de trabalho. Como afirmamos acima, a teleologia permite o estabelecimento consciente de fins a serem atingidos, fins estes que “[...] não podem ser abstraídos diretamente da realidade objetiva,

portanto tem que ser ‘criados’ pelo sujeito, pois estão articulados com o atendimento de necessidades” (TONET, 2018, p. 84). No entanto, cabe lembrar que esses fins não são criados pela subjetividade de maneira autônoma, apartada da objetividade.

Ademais, a causalidade é característica da natureza, uma vez que esta é regida por leis independentes de qualquer consciência e, assim, “seu desenvolvimento jamais poderia ter como consequência um tipo de ser cujo momento predominante não fosse constituído por estas leis” (TONET, 2018, p. 84). O trabalho, portanto, como unidade teleologia e causalidade, promove transformações qualitativas no ser natural, ou seja, por meio da teleologia e de seu desdobramento prático (objetivação), o curso das leis naturais é alterado, o que dá origem a um novo tipo de ser, o ser social.

Afirmar que o curso das leis naturais é alterado não significa afirmar que há uma ruptura entre as leis de caráter natural e as leis de caráter social; no entanto o salto ontológico do ser natural ao ser social denota que o momento predominante seja constituído pelas leis de caráter social. Como nos lembra Marx,

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*. (MARX, 2010, p. 107, grifos do autor).

Assim, Marx está afirmando que o indivíduo é um ser genérico, uma vez que o seu devir não se dá somente como o desdobramento de leis genéticas; mas, sobretudo, pela *apropriação das objetivações historicamente produzidas pela atividade coletiva de outros seres humanos*. Portanto, o indivíduo desenvolve suas potencialidades por meio da interação com o gênero humano, por meio da interação com os seus semelhantes, que possibilita a apropriação das formas de ser, agir e pensar. Por isso que o ser humano é ao mesmo tempo indivíduo e gênero humano.

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo *particular*, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-*individual* (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida. (MARX, 2010, p. 108, grifos do autor).

O indivíduo singular é expressão do universal que se concretiza sob determinadas condições, isto é, mediado por certas particularidades. Desse modo, podemos notar que está posta no excerto acima a dialética do singular, do particular e do universal¹¹. Assim, “o ser humano é ao mesmo tempo portador de uma singularidade que o distingue de todos os seres e de uma generalidade, que o torna semelhante a qualquer outro, ao mesmo tempo” (PASQUALINI, 2020, p. 8). Essa universalidade materializa-se na expressão singular do ser “[...] pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365)¹².

Segundo Chasin (2009, p. 95), Marx realiza um salto ao explicitar a identificação ontológica da objetividade social, “[...] posta e integrada pelo complexo categorial que reúne sujeito e objeto sobre o denominador comum da atividade sensível”. Isto é, a realidade é exterioridade que o indivíduo representa idealmente, ao passo que historicamente torna-se também atividade humana sensível, atividade prática.

11 De acordo com Lavoura (2018), Hegel foi o primeiro a trabalhar com as categorias do singular-particular-universal dialeticamente, ainda que de forma mistificadora. “Pela primeira vez na história da filosofia, Hegel (1995) sublinhou o caráter processual da relação entre o universal e o particular: o universal se transforma em particular, bem como, o particular assume o universal. A dialética hegeliana determinou as conexões destas categorias uma com a outra. O particular passa a ser universalização determinada e o universal passa a ser traço essencial particular de muitos singulares” (LAVOURA, 2018, p. 7).

12 Conforme afirmam Pasqualini e Martins (2015, p. 365), “[...] o homem universal é, em si, uma abstração. Isso significa afirmar que a universalidade não pode ser compreendida em si e por si, mas nas complexas relações que estabelece com a particularidade e singularidade. Da mesma forma, a singularidade tomada em si também é uma abstração. Não existe o homem singular, mas o homem singular-particular-universal. Por isso, a singularidade só pode ser compreendida no desvelar de suas conexões com o particular e o universal: se em cada ente singular estão contidos o particular e o universal, a compreensão da singularidade é tão mais objetiva quanto mais se capte suas mediações particulares com a universalidade”.

[...] pela mediação da prática, objetividade e subjetividade são resgatadas de suas mútuas exterioridades, ou seja, uma transmigra para a esfera da outra, de tal modo que interioridade subjetiva e exterioridade objetiva são enlaçadas e fundidas, plasmando o universo da realidade humano-societária – decantação de *subjetividade objetivada* ou, o que é o mesmo, de *objetividade subjetivada*. (CHASIN, 2009, p. 98, grifos do autor).

Desse modo, a realidade é, também, realidade social, é subjetividade objetivada, ao passo que o indivíduo é esta realidade social que se subjetiva nele. Assim, sujeito e objeto, sem perderem a sua especificidade, constituem uma unidade que dá origem ao ser social. É nesse sentido que cabe afirmar que “pensar e ser são, portanto, certamente *diferentes*, mas [estão] ao mesmo tempo em *unidade* mútua” (MARX, 2010, p. 108, grifos do autor).

Chasin (2009, p. 98) ressalta a transitividade entre objetividade e subjetividade, que são “[...] sempre distintas, mas não necessariamente contrárias, nem intransitivas porque contraditórias”. No entanto, cabe ressaltar que, embora consciência e realidade objetiva possuam o mesmo estatuto ontológico, a objetividade detém o caráter de momento predominante. Segundo Tonet (2018, p. 98-99), afirmar a objetividade como momento predominante é da mais alta importância

[...] porque permite superar tanto o objetivismo, sob a forma de materialismo mecanicista e/ou economicismo quanto o idealismo. O primeiro afirma que o homem é produto das circunstâncias, não cabendo à consciência qualquer papel mais relevante no processo. Já para o segundo, o mundo é produtos das nossas ideias, estabelecendo, assim, a base para toda forma de voluntarismo.

A materialidade do real, isto é, a sua existência objetiva é o ponto de partida para o momento ideal, pois constitui o momento objetivamente predominante, de modo que “[...] nada pode se tornar efetivo em termos de pores teleológicos que não tenham como fundamento a constituição real do ser” (LUKÁCS, 2013, p. 405). Obviamente que os produtos da atividade de trabalho não existiriam como resultantes do movimento natural do real.

[...] a realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal se objetiva, isto é, quando a matéria natural, pela ação material do sujeito, é transformada. O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano subje-

tivo (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano objetivo (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 42-43, grifos do original).

Cabe ressaltar, contudo, que as objetivações que se realizam no trabalho não se identificam, isto é, não se equalizam com o sujeito, uma vez que, ao serem materializadas na forma de cultura, adquirem uma existência autônoma em relação aos indivíduos que a criaram. Surge, assim, devido ao trabalho, pela primeira vez, a distinção entre sujeito e objeto: o sujeito, como aquele que realiza a ação; e o objeto, como a matéria, o instrumento e/ou o produto do trabalho. Tanto a produção de instrumentos quanto a concretização das finalidades que orientam a atividade de trabalho demandam o *conhecimento* sobre a natureza, mais especificamente, um conhecimento das condições objetivas sob as quais atua. Dessa maneira, não basta projetar idealmente o fim da atividade para que se realize o trabalho, é preciso conhecer as propriedades da natureza para que se possa transformá-la de acordo com suas finalidades.

Conforme elucidado por Lukács (2013), para um dado objeto ser utilizado no processo de trabalho, seja como material a ser transformado, seja como instrumento de trabalho, suas propriedades precisam ser conhecidas, isto é, precisa-se conhecer o objeto em suas determinações objetivas essenciais. É nesse sentido que se torna necessário um processo de *abstração*.

Daí decorre um processo de abstração efetuado espontaneamente e – por um longo tempo – certamente não consciente. Quando se pretende, por exemplo, usar uma pedra para cortar, entram em questão determinações gerais, como dureza, passibilidade de afilamento etc., que podem estar presentes em pedras imediata e extremamente muito distintas e faltar em pedras aparentemente muito semelhantes. Portanto, o mais primitivo dos trabalhos deve ser precedido na prática das mais diversas espécies de generalizações, abstrações. (LUKÁCS, 2013, p. 408).

Assim, *generalização e abstração* são procedimentos necessários à atividade de trabalho. O processo de abstração permite que se capte as diferenças e, também, o que há de comum entre determinados objetos, além do modo como estes se articulam. Lukács (2013, p. 409) afirma que estes processos são realizados pelos seres humanos mesmo quando estes não têm cons-

ciência de estarem efetuando abstrações, uma vez que “eles não fazem cada um para si mesmo, mas socialmente”. Esses processos de generalização e abstração se objetivaram historicamente na linguagem, mais especificamente, nas palavras e nos seus significados, que visam representar o objeto e suas determinações.

Paralelamente à sua aplicação na práxis do trabalho, esse processo espontâneo de generalização se objetiva “teoricamente” na linguagem. É evidente que também a palavra mais simples, mais cotidiana é uma abstração; se dissermos “mesa” ou “andar”, nos dois casos só podemos expressar linguisticamente o universal nos objetos, processos etc.; é justamente para a especificação que precisamos muitas vezes de operações sintáticas extremamente complexas, pois exatamente a mais simples das palavras sempre expressa só uma generalização. (LUKÁCS, 2013, p. 409).

Torna-se necessário *transmitir* aos demais esse conhecimento, para que possam atuar em conjunto e, assim, “[...] a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a *universalizar* os saberes que detém” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 43, grifos do original), fato que historicamente demandou o desenvolvimento de um sistema de *comunicação*. É nesses termos que o trabalho demandou e propiciou o desenvolvimento da *linguagem* humana, que possibilita que o ser humano formule e expresse suas *representações* sobre a realidade e, também, aprenda com os demais os conhecimentos necessários para a realização de tal atividade, a qual garante a reprodução da vida.

A capacidade teleológica permite que o ser social crie produtos com o seu trabalho, crie representações e símbolos que, por sua vez, “ganham objetividade na medida em que concretizam projetos e, assim, têm uma existência que transcende a(s) existência(s) singular(es) do(s) seu(s) criador(es)” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 51). A linguagem possibilita que esse ser comunique e expresse situações, conhecimentos e ideias obtidos a partir de sua atividade. Além disso, a linguagem possibilita a exteriorização das relações realizadas, isto é, do pensamento, e permite ao ser social que tome sua própria atividade e a si mesmo como objetos de reflexão. Portanto, é, também, pela linguagem que o ser social conhece a natureza e conhece a si mesmo.

Sobre as relações entre consciência e linguagem, Marx e Engels (2007, p. 34-35) afirmam:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

Na passagem acima, os autores afirmam que tanto a linguagem quanto a consciência nascem da necessidade de comunicação social, do estabelecimento de relações entre os seres humanos na e pela atividade de trabalho. Além disso, os autores atestam que a linguagem é a consciência prática, real, o que significa que a linguagem, como um sistema de signos e significados, refere-se aos atributos concretos dos objetos, às propriedades e nexos da realidade, que são apreendidos e objetivados nesse sistema de signos na e pela atividade prática coletiva.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX ; ENGELS, 2007, p. 93-94).

O ato e processo humano de produção de significados, tais como representações e conceitos, é um ato realizado pelo sujeito do conhecimento em relação com seres humanos. No entanto, esse sujeito do conhecimento é um ser historicamente situado, de modo que a forma e conteúdo desses significados não podem ser compreendidos de maneira apartada das relações

sociais existentes entre esses seres, separadamente do modo como estes produzem e reproduzem suas vidas.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Marx e Engels estão ressaltando que a consciência é sempre a consciência de um ser ativo, que atua na realidade, que produz e reproduz sua existência sob determinadas condições, isto é, sob determinadas relações sociais. Assim, as ideias, os significados historicamente produzidos, o conhecimento, não podem ser compreendidos isolados da atividade do sujeito – atividade esta que é coletiva, uma vez que não é possível conhecer a realidade mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade (KOSIK, 1976).

Portanto, com base no exposto até o momento, é possível afirmar que o ato de generalizar a realidade mediante a palavra é um ato e processo de pensamento, uma vez que é necessário para se conhecer a realidade, ao passo que também é um ato e processo de linguagem demandado pelas relações sociais, que se realizam por meio da criação de um sistema de signos, isto é, que se instituem como relações mediadas por processos de significação da realidade.

De acordo com Lukács (2013, p. 410), a constituição da linguagem, como esse processo significativo especificamente humano, é resultado de um processo histórico-social, que culminou no “[...] movimento das formas linguísticas desde o seu nível como representação (vinculação de uma situação concreta com a condição concreta de um sujeito e um objeto da linguagem) até a culminância no conceito”.

A ciência, a arte e a filosofia são consideradas esferas de objetivações que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho. Desse modo, é possível afirmar que o desenvolvimento histórico é marcado pelo desenvolvimento da esfera das objetivações, que se complexificaram e se diversificaram. Cabe observar, porém, que o trabalho permanece como a objetivação fundamental e necessária do ser social, que elabora a ciência, cria a arte e sistematiza a filosofia.

Para denotar que o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis. A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 53).

Assim, é a categoria de práxis que permite verificar como o ser social desenvolvido vai além das objetivações, fruto do trabalho, mas também projeta-se e efetiva-se “[...] nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em *gênero humano*. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 54, grifos do original).

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [gegenständliche Wahrheit] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [Diesseitigkeit] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica. (MARX, 2007, p. 533).

Nessa tese contra Feuerbach, Marx argumenta a impropriedade de se investigar a problemática do conhecimento isolada da atividade do sujeito, transformando o pensamento em uma entidade autônoma. Sobre essa questão, Chasin (2009, p. 102) afirma que

[...] separar o atributo do pensamento do ser ativo que pensa é arrancar o mesmo de suas condições reais de possibilidade: lá onde o homem confirma o seu ser, confirma seu pensamento, pois o ser do homem é o ser de sua atividade, assim como o seu saber é o saber de seu ser ativo.

Assim, cabe lembrarmos a oitava tese de Marx contra Feuerbach, na qual afirma que “toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2007, p. 534). Contudo, a depender das condições histórico-culturais em que a práxis se realiza, esta pode produzir objetivações que são estranhas ao ser humano, como forças exteriores a ele. Esse fenômeno é reconhecido como *alienação*¹³.

A alienação é engendrada pelas relações de produção que possuem como base a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. Assim, esse fenômeno, que se manifesta primariamente nas relações de trabalho, marca as expressões materiais e ideais de toda a sociedade. Desse modo, a formação do ser humano na sociedade capitalista dá-se na contradição existente entre humanização e alienação.

Em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social é o conjunto de atributos e das possibilidades da sociedade, e esta é a totalidade das relações nas quais os homens estão em interação. Assim, em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social condensa o máximo de humanização construído pela ação e pela interação dos homens, concretizando-se em produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais. Compreende-se, pois, que o ser social seja patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles e, simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 55).

O ser social, portanto, constitui as possibilidades de humanização do ser em um dado momento histórico; contudo há que se considerar que o próprio processo de desenvolvimento histórico é marcado pela alienação em sua face negativa, de modo que as possibilidades de se apropriar das objetivações

13 Com efeito, etimologicamente, a palavra “alienação” deriva do adjetivo latino *alius*, *alia*, *aliud*. *Alius* significa, simplesmente, “outro”. Desse adjetivo deriva alienar, alienação, alienado. São essas expressões que tanto podem significar “tornar outro”, “tornado outro”, isto é, objetivar, objetivação, objetivado, como “passar para outro”, “passado para outro” ou “apropriado por outro”. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx. É dessa segunda acepção que vem o sentido mais corrente de alienação e alienado para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras. Isso pressupõe a divisão do trabalho e, mais tipicamente, a divisão da sociedade em classes (SAVIANI, 2019, p. 233). Portanto, ressaltamos que estamos tratando da alienação a partir de seu significado destacado por Marx.

historicamente produzidas são postas *desigualmente* para os sujeitos singulares.

O desenvolvimento histórico da humanidade nos mostra que o processo de humanização, o desenvolvimento da esfera das objetivações, tem se realizado à custa da exploração e dominação de diferentes povos. Daí a necessidade de superação da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção, tendo em vista o acesso às objetivações que possibilitam a humanização dos sujeitos singulares. Cabe, portanto, na sequência, analisarmos como se dá o processo de formação humana nas diferentes esferas que compõe a vida do indivíduo.

1.3 A determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto

Tendo analisado o conhecimento como uma das dimensões da totalidade que é o ser social ou, em outras palavras, tendo demonstrado a fundamentação ontológica e prática do conhecimento, precisamos nos deter, neste momento, à análise da determinação social do pensamento e do movimento histórico do real¹⁴.

De antemão, cabe ressaltar que afirmar a determinação social do pensamento não corresponde a afirmar que a sociedade impede, obstaculiza ou deforma o processo de aquisição de saber; mas, para superar essa interpretação incorreta das elaborações de Marx, é preciso recuperar em linhas gerais as relações entre atividade ideal e atividade social, entre consciência e prática.

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 pensar 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, e com a consciência de mim como um ser social. (MARX, 2010, p. 107).

14 O título do presente item se baseia na elaboração de Chasin (2009), ao afirmar quatro linhas mestras da concepção de Marx a respeito da problemática do conhecimento. São elas: a fundamentação ontoprática do conhecimento; a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto; a teoria das abstrações; e a lógica da concreção.

Está presente no excerto acima a afirmação de que o pensamento se desenvolve da sociabilidade, isto é, o pensamento, como atividade ideal, é atividade social porque surge da prática social. Chasin (2009, p. 107) afirma que, verdadeiras ou falsas, as representações dos indivíduos “[...] brotam sempre do terreno comum do intercâmbio social”.

Como afirmamos anteriormente, para Marx e Engels, a produção de ideias, de representações, da consciência, está entrelaçada à atividade material e às relações sociais que dela derivam, o que implica reconhecer que estas produções ideais não são autônomas em face das relações coletivas, gregárias. Nesse contexto, é amplamente conhecida a frase dos autores acima que afirma que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Condição de possibilidade da atividade ideal, a vida societária *responde* como fonte primária ou raiz polivalente pelas grandezas e falácias do pensamento. De suas formas emanam carências e constrangimentos que impulsionam ao esclarecimento ou, pelo contrário, conduzem ao obscurecimento da consciência, em todos os graus e mesclas possíveis. De suas formações, que demarcam épocas, tempos predominantes de luz e afirmação do homem, ou de sombra e negação do mesmo, ela se impõe e realiza, abrangendo todo o *gênero* em suas tendências peculiares e contraditórias. (CHASIN, 2009, p. 108).

Assim, o sujeito que pensa é um ser social, que se forja na e pelas relações sociais, em um determinado tempo histórico, marcado por determinadas formas de produzir e reproduzir a vida. Essas formas de produção da vida, por sua vez, irão impor determinações ao pensamento, às possibilidades e necessidades de conhecer o real.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portan-

to, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores).

Desse modo, podemos dizer que a vida social é o dado ontologicamente anterior, isto é, que irá preceder as ideias, o que se conhece e a forma que se conhece a realidade. Assim, irá preceder as distintas atividades ou objetivações humanas que se expressam na totalidade da vida social. Os referidos autores afirmam que até aquele momento os filósofos haviam oferecido somente a história das representações, desligadas dos fatos e do desenvolvimento prático que constituem a base dessas representações.

A desconsideração das bases materiais para que os conhecimentos assumam a aparência de eternos, de universais, não representa apenas um erro analítico, uma limitação das possibilidades dadas ao pensamento pela sociabilidade de um tempo; mas, sobretudo, um procedimento alinhado aos interesses de efetivação e manutenção da sociedade burguesa (CHASIN, 2009). Na oitava tese “Ad Feuerbach”, Marx (2007, p. 534) afirma que “todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. No entanto, quando se parte da teoria para tentar explicar a prática, essas representações se instituem como ideologias. Desse modo, há que se reconhecer a qualidade ativa das ideias, “[...] sua capacidade operativa, isto é, sua função social enquanto co-protagonistas de qualquer efetivação humana, inclusive quando falsas” (CHASIN, 2009, p. 112). Assim, há que se reconhecer que o processo de conhecer não é desinteressado.

Nessa mesma direção, Tonet (2018, p. 15) argumentou que “as classes sociais são o sujeito fundamental – não o único – tanto da história quanto do conhecimento”, de modo que

[...] são elas que, pela sua natureza fundada no processo de produção, põem determinadas exigências e determinada perspectiva. Porém, de novo, são os indivíduos que elaboram teorias, explicações e concepções de mundo. Ao elaborarem suas teorias, porém, os indivíduos, expressam, ao nível teórico, de modo consciente ou não, os interesses mais profundos das classes sociais. Isto significa que também no processo de construção do conhecimento existe uma articulação entre sujeito coletivo (classes sociais) e sujeito individual (indivíduo singular), sendo o primeiro o momento predominante. (TONET, 2018, p. 17).

Esse autor ressalta que afirmar as classes sociais, ou o sujeito coletivo, como momento predominante do conhecimento não pode ser confundido com uma determinação mecânica da classe sobre o indivíduo. No entanto, uma vez que *o conhecimento é mediação para intervenção na realidade*, as necessidades e os interesses da classe colocam-se como um dos elementos que orientam o processo de produção do conhecimento, tenham os indivíduos consciência ou não disso. Segundo Tonet (2018, p. 108), “a reprodução desses interesses é que determinará o nível de profundidade, a forma e o conteúdo que o conhecimento da realidade pode atingir”.

Chasin (2009, p. 104) afirma que a razão interessada é um atributo do ser humano ativo, ou seja, agimos tendo em vista satisfazer as nossas necessidades que surgem na nossa relação com o real. No entanto, o que tanto Tonet na passagem apresentada acima quanto Chasin reiteram é que o processo de conhecer o real, além de não ser desinteressado, em uma sociedade de classes, é atravessado pelos interesses e necessidades dessas classes.

Desse modo, ao afirmarmos que no capitalismo o processo de conhecer é atravessado pelos interesses e necessidades de classe, colocamos em relevo que esse processo é marcado por interesses antagônicos. Como afirma Tonet (2018, p. 109), na sociedade atual, “as duas classes fundamentais – burguesia e proletariado – põem demandas radicalmente diferentes. Estas demandas dão origem a dois padrões cognitivos também radicalmente diferentes”. À classe trabalhadora interessa conhecer a realidade, não somente na sua manifestação fenomênica, empírica, mas, sim, como uma totalidade; pois, como afirma Lukács (2003, p. 97), do ponto de vista da classe trabalhadora, “o autoconhecimento coincide com o conhecimento da totalidade; ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do seu próprio conhecimento”. Assim, à burguesia não interessa somente o domínio *do que se conhece* do real e *como se conhece*, mas também o domínio das possibilidades de *acesso ao conhecimento historicamente produzido*. Além disso, cabe pontuar que a burguesia, como classe dominante, via sua ideologia – também dominante –, subjuga a própria criação de necessidades da classe proletária, no que se inclui a própria necessidade de conhecimento acerca da realidade.

Essa discussão é de fundamental importância para o objeto da nossa pesquisa. Ao procurarmos elucidar as relações entre conteúdo-forma de ensino e o desenvolvimento do processo de formação de conceitos, estamos afirmando que existem aspectos pedagógicos do processo de formação de conceitos, isto é, relações entre conteúdo e forma de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, que irão incidir sobre a formação da imagem significada da realidade, isto é, sobre a consciência dos nossos estudantes. Isso significa que nos importa sobremaneira um processo educativo que possibilite às crianças e jovens da classe trabalhadora o conhecimento da realidade como síntese de múltiplas determinações.

Analisar a determinação social do pensamento envolve compreender seus entrelaçamentos com a questão da presença histórica do objeto investigado. Sobre essa questão, Chasin (2009, p.117) afirma:

Mais uma vez deve ser ressaltado que – de uma ponta a outra do processo, da vigência à dissolução da economia clássica – as condições de possibilidade dos distintos momentos da configuração teórica são dadas pelas inflexões da sociabilidade, favorecendo ou desfavorecendo, pelo qual de desenvolvimento do objeto e pelas mutações de ótica correspondentes, a exercitação apropriada e clarificadora da cientificidade ou, às avessas, a parcialidade desfiguradora da mesma. De modo que a objetividade científica é uma complexa resultante de produtivos fluxos sócio-histórico, e não, meramente, a virtude de uma forma de discurso pré-moldada.

Na passagem acima, o autor ressalta primeiramente a determinação social do pensamento, isto é, explicita que a sociabilidade de um tempo oferece determinadas condições à atividade ideal, ao processo de conhecer a realidade. No entanto, o autor atesta que o grau de desenvolvimento do objeto também tem um efeito na atividade de conhecê-lo. Sendo o pensamento sempre pensamento sobre alguma forma de objeto, a presença histórica do objeto em sua forma mais desenvolvida atua como um fator importante para o seu conhecimento.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que exprimem suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade

desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade. (MARX, 2011, p. 58-59).

Assim, trata-se de reconhecer o processo histórico de desenvolvimento do objeto a ser conhecido; mas Marx alerta para o fato de que reconhecer a historicidade do objeto não significa reconstruir a sucessão de fatos que foram determinantes historicamente. Em outras palavras, o que está posto no excerto acima é a relação entre o *lógico* e o *histórico*¹⁵ no processo de conhecimento, em que a análise lógica de um determinado objeto, em sua forma mais desenvolvida, é a chave para a análise do seu processo histórico – questão fundamental para as discussões presentes, nos capítulos seguintes, sobre os conteúdos de ensino e o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Desse modo, resta-nos elucidar os caminhos que o sujeito realiza para conhecer o objeto. Segundo Lukács (2018), o processo histórico de produção do conhecimento seguiu dois caminhos que, com frequência, se entrelaçaram. Um deles é marcado pelos resultados da prática social corretamente generalizados, que se integram aos saberes obtidos até então, “o que se constituía numa força motriz decisiva para o progresso da ciência, para a correção e o alargamento verídico da concepção humana do mundo”. O outro caminho do processo histórico de produção do conhecimento é marcado por aqueles conhecimentos vinculados ao seu emprego utilitário e direto na prática imediata.

Netto (2007) afirma que a obra de Lukács oferece um importante tratamento ao cotidiano e à teorização dessa esfera da vida. Está contida nesta obra a ideia de que “a vida cotidiana é *insuprimível*” (NETTO, 2007, p. 66, grifos do autor), isto é, a esfera cotidiana da vida está presente em todas as for-

¹⁵ Retomaremos a diferenciação entre lógico e histórico na sequência. No entanto, cabe pontuar que ao longo do desenvolvimento do conhecimento, o ser humano tem abstraído os aspectos essenciais conquistados pela prática social e os organizado em sistemas conceituais, os quais dizem respeito à dimensão lógica do conhecimento.

mas de sociedade, como um espaço de constituição, produção e reprodução do ser social; contudo, cabe destacar:

[...] se em toda sociedade existe e se põe a cotidianidade, em cada uma delas, a *estrutura* da vida cotidiana é distinta quanto ao seu *âmbito*, aos seus *ritmos* e *regularidades* e aos *comportamentos diferenciados dos sujeitos coletivos* (grupos, classes etc.) *em face da cotidianidade*. (NETTO, 2007, p. 66, grifos do autor).

É nesse sentido que Kosik (1976) afirma que a Idade Média possuía a sua cotidianidade, que se dividia entre as várias classes, camadas e corporações. Essa cotidianidade se faz distinta no capitalismo, em que os novos instrumentos de produção, a nova divisão do trabalho e as novas instituições políticas trouxeram um novo tipo de existência cotidiana. Para o autor, a vida cotidiana é “[...] antes de tudo *organização*, dia a dia, da vida individual dos homens” (KOSIK, 1976, p. 69, grifos do autor), é a esfera da realização de atividades necessárias à reprodução direta dos indivíduos.

Segundo Heller (2014), o pensamento cotidiano é um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador.

A ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana. Cada uma de nossas atitudes baseia-se numa avaliação probabilística. Em breves lapsos de tempo, somos obrigados a realizar atividades tão heterogêneas que não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente. (HELLER, 2014, p. 63).

Desse modo, a vida cotidiana demanda resoluções rápidas de problemas. Essas resoluções rápidas formam-se com base em uma avaliação probabilística, com base na experiência, erro e na tentativa de resolver esses problemas. A partir das nossas experiências, aprendemos que o interruptor na parede deve ser utilizado quando desejamos iluminar o ambiente, isto é, quando desejamos acender uma lâmpada. Para acender uma luz, não precisamos operar com conceito de indução da corrente elétrica, por exemplo. Heller ilustrou essa discussão com a situação de atravessarmos uma rua e afirmou que, se cada vez que formos realizar tal ação, parássemos para calcular a velocidade média de um carro, não chegaríamos a nos mover.

Ainda de acordo com Heller (2014), há duas formas de se alcançar as ultrageneralizações características do pensamento e do comportamento cotidiano.

[...] por um lado, *assumimos* estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são '*impingidos*' pelo meio que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se tal atitude. Isso depende da época e do indivíduo. (HELLER, 2014, p. 64).

Ao desenvolvermos a linguagem, apropriamo-nos de um complexo sistema de signos e significados que passam a mediar a nossa relação com a realidade e, assim, o ponto de partida de nossas análises do real são as ideias, representações e conceitos previamente formulados pelo conjunto da prática social e disponibilizados à apropriação. No entanto, o que Heller coloca em tela, no excerto acima, é que muitas dessas ideias que irão mediar a nossa relação com o real são transmitidas e nós reproduzimo-las sem tomá-las como objeto de análise da nossa consciência. Com isso, podemos assumir estereótipos, preconceitos, afirmando que estes são representantes do real.

Essa mesma autora destacou que as generalizações características do pensamento cotidiano possuem uma rigidez relativa, ou seja, podem se modificar “[...] lentamente na atividade permanente e, com efeito, geralmente se modifica” (HELLER, 2014, p. 64), uma vez que toda ultrageneralização é um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento. A provisoriedade da ultrageneralização se explica pelo fato de que ela “se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática” (HELLER, 2014, p. 64-65).

Heller (2014) afirma que, na vida cotidiana, o verdadeiro e o correto identificam-se. Uma ultrageneralização é considerada correta quando corresponde ao objetivo dado no ponto de partida e é considerada falsa quando na atividade não se confirma, isto é, não se mostra efetiva para a resolução do problema colocado no ponto de partida. Contudo, no âmbito das relações sociais isso se complexifica.

Na maioria das vezes, embora decerto nem sempre, o homem costuma orientar-se num complexo social dado através das

normas, dos estereótipos (e, portanto, das ultrageneralizações), de sua integração primária (sua classe, camada, nação). No maior número dos casos, é precisamente a assimilação dessas normas que lhe garante o êxito. Essa é a raiz do conformismo. Todo homem necessita, inevitavelmente, de uma certa dose de conformidade. (HELLER, 2014, p. 66).

Essa conformidade pode ocorrer com base em juízos provisórios falsos. Esse tipo de juízo provisório caracteriza-se por ser passível de correção mediante a experiência, o conhecimento e a decisão moral individual, “[...] mas que não corrigimos porque isso perturbaria o êxito, a ‘correção’ evidente, ainda que não moral” (HELLER, 2014, p. 68).

Esses juízos provisórios falsos podem ser denominados de *preconceito*. Segundo a autora, o preconceito é um tipo de juízo provisório refutado pela ciência e pela experiência cuidadosamente analisada, “[...] mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão” (HELLER, 2014, p. 68).

Heller (2014, p. 67) afirmou que a *heterogeneidade*, a *imediaticidade* e a *superficialidade* são dimensões fundamentais da cotidianidade ou “componentes ontológicos estruturais”. O primeiro aspecto implica em reconhecer que a vida cotidiana é heterogênea, ou seja, caracteriza-se pela intersecção e hierarquia entre diferentes atividades que a compõe. Outra dimensão fundamental é a *imediaticidade*. A esfera cotidiana caracteriza-se pela necessidade de solução de problemas de forma *imediate*, o que demanda uma série de automatismos e espontaneísmos. Netto (2007, p. 67) assevera que “o padrão de comportamento próprio da cotidianidade é a relação *direta* entre pensamento e ação”.

A heterogeneidade e a imediaticidade levam o indivíduo a se relacionar com a realidade, de modo a não considerar as relações que vinculam os objetos e fenômenos da realidade, de forma que ele toma suas decisões a partir de uma “soma” dos fenômenos, e não das relações. Por isso que essa esfera se caracteriza pela *superficialidade*. O conhecimento da realidade necessário nessa esfera da vida é um conhecimento que seja eficaz às demandas imediatas da relação do indivíduo com a natureza e com outros seres humanos; porém Netto (2007) chama atenção para o fato de que na esfera cotidiana o *critério da utilidade se confunde com o critério da verdade*.

Outro fator característico da cotidianidade é que nela a dimensão universal fica subsumida à dimensão da singularidade.

Já se referiu ao fato de, na cotidianidade, o indivíduo ter mobilizado todas as suas forças e todas as suas tensões; a heterogeneidade própria à vida cotidiana tensiona o indivíduo de forma abrangente, faz com que ele atue inclusivamente como unidade (exceto ao custo do seu estilhaçamento enquanto indivíduo). Ele opera como um todo: atua, nas suas objetivações cotidianas, como um *homem inteiro* – mas sempre no âmbito da singularidade. Ora, o acesso à consciência humano-genérica não se realiza nesse comportamento: só se dá quando o indivíduo pode superar a singularidade, quando acende ao comportamento no qual joga não *todas as suas forças*, mas *toda sua força* numa objetivação duradoura (menos instrumental, menos imediata), trata-se, então, de uma mobilização anímica que *suspende* a heterogeneidade da vida cotidiana – que *homogeneiza* todas as faculdades do indivíduo e as direciona num projeto em que ele transcende a sua singularidade numa objetivação na qual se reconhece como portador da consciência humano-genérica. Nesta suspensão (da heterogeneidade) da cotidianidade, o indivíduo se instaura como *particularidade*, espaço de mediação entre o singular e o universal, e comporta-se como *inteiramente homem*. (NETTO, 2007, p. 69).

Desse modo, para que o indivíduo se relacione com as objetivações humano-genéricas, para que o indivíduo capte as relações internas existentes entre os fenômenos e objetos da realidade, faz-se necessária a suspensão da cotidianidade. Como afirmamos anteriormente, não se trata da “destruição” dessa esfera da vida, uma vez que ela é dado ontológico da vida dos seres humanos, ou seja, que constitui a vida de todos os seres humanos, porém há necessidade de suspender a heterogeneidade que a compõe.

Dadas as características colocadas acima, duas questões se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa. A primeira diz respeito às relações entre a dimensão cotidiana, a ideologia (em especial a ideologia liberal) e a formação da consciência, tomando esta como uma unidade entre cognição e emoção. A outra questão diz respeito ao modo como os conhecimentos advindos da esfera cotidiana se relacionam com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo da vida do indivíduo. O excerto apresentado acima afirma a necessidade da suspensão da heterogeneidade da vida cotidiana para que o indivíduo se reconheça como portador da consciência humano-genérica. Mas como esse movimento ocorre em diferentes períodos do desenvolvimento psicológico do indivíduo? Quais são as ativi-

dades e, mais especificamente, a relação entre conteúdo e forma que possibilitam essa suspensão?

Segundo Lukács (2018) e Heller (2014), a ciência, a arte e o trabalho criativo representam possibilidade de homogeneização, de suspensão do cotidiano. Netto (2007, p. 70) afirma que essas objetivações “[...] se destacaram das objetivações cotidianas graças a um longo processo histórico de complexa diferenciação, adquirindo autonomia e legalidade próprias”.

Essas objetivações, como suspensões da cotidianidade, estabelecem um circuito de retorno a ela, de modo que, “ao efetuar esse retorno, o indivíduo enquanto tal comporta-se cotidianamente com mais eficácia e, ao mesmo tempo, percebe a cotidianidade diferencialmente” (NETTO, 2007, p. 70). Portanto, o desenvolvimento do ser social ocorre nessa dialética entre o cotidiano e sua suspensão a partir da arte, da ciência e do trabalho¹⁶.

Lukács (2018, p. 294), sobre a relação entre a esfera cotidiana e a esfera científica, afirma que, a partir de uma perspectiva marxiana,

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A transição para a cientificidade pode tornar mais consciente e mais crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou até mesmo fazê-la desaparecer [...] Falando de um modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência.

Dessa forma, a esfera cotidiana e a científica devem ser apreendidas a partir do método marxista. Para o autor, assume importância nessa discussão “[...] o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência” (LUKÁCS, 2018, p. 294).

Segundo Lukács (2018, p. 294), “na vida cotidiana, os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser em lugar de iluminá-la”. Já no que diz respeito à ciência, o autor afirma que esta, em condições históricas favoráveis, “[...] pode realizar uma grande obra de esclarecimento nesse terre-

16 Reiteramos que “trabalho” está sendo utilizado em seu sentido ontológico.

no, como acontece no Renascimento e no Iluminismo”. Todavia, o autor alerta que a ciência também pode obscurecer, isto é, “[...] deformar indicações ou mesmo apenas pressentimentos da vida cotidiana” (LUKÁCS, 2018, p. 294).

Mas, dado que o agir interessado representa um componente ontológico essencial, irrevogável, do ser social, seu efeito deformante sobre os fatos, a deformação do caráter ontológico deles, adquire aqui um acento qualitativamente novo, e isso sem levar em conta que tais deformações não afetam o ser-em-si da própria natureza em geral, como no ser social podem – enquanto deformações – tornar-se momentos dinâmicos e ativos da totalidade existente entre si. (LUKÁCS, 2018, p. 294).

Lukács (2018, p. 295) analisa a relação entre essência e fenômeno no ser social. Segundo o autor,

[...] em inúmeros casos, as problematizações científicas nascem quando o pensamento abandona a ideia do caráter acabado imediato, aparentemente definido, do produto, e o torna visível apenas em sua processualidade – não perceptível imediatamente no nível fenomênico.

Sobre essa relação, o autor continua:

A especificidade da relação entre essência e fenômeno no ser social chega até o agir interessado; e quanto este, como é habitual, está baseado em interesses de grupos sociais, é fácil que a ciência abandone seu papel de controle e torne-se, ao contrário, o órgão com o qual se encobre a essência, com o qual se faz com que ela desapareça, exatamente no sentido já identificado por Hobbes. Por isso, não é casual que a frase sobre a ciência e a relação “fenômeno-essência” seja escrita por Marx no quadro de uma crítica aos economistas vulgares, em polêmica com concepções e interpretações absurdas do ponto de vista do ser, que se *fecham nas formas fenomênicas e deixam inteiramente de lado as conexões reais*. A constatação filosófica de Marx tem aqui, portanto, a função de crítica ontológica a algumas falsas representações, ou seja, tem por meta despertar a consciência científica no intuito de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em si. (LUKÁCS, 2018, p. 295, grifos nossos).

No excerto acima, Lukács faz menção à celebre frase de Marx que diz que toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente. Lukács, entretanto, busca explicitar o que essa frase significa em sentido ontológico, ou seja, afirma que a ciência pode

estar baseada no interesse de grupos sociais e, desse modo, ao invés de despertar a consciência, fixa as formas fenomênicas.

Portanto, para que a ciência não se restrinja à elaboração de sistemas que não superam a expressão fenomênica da realidade, é necessário que se busque apreender a realidade em sua totalidade. De acordo com Lukács, em termos metodológicos, com base no método de Marx, é possível afirmar que:

A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. Diante do conhecimento adequado de tais complexos, a lógica perde seu papel de condução filosófica; torna-se, enquanto instrumento para captar a legalidade de formações ideais puras e, portanto, homogêneas, uma ciência particular como qualquer outra. (LUKÁCS, 2018, p. 297).

Netto (2007) destaca que as correntes positivistas e neopositivistas afirmam esse conhecimento imediato como representante da realidade e como o limite possível de apreensão lógica pelo pensamento. Cabe destacar que nenhum objeto ou fenômeno da realidade é realmente imediato na sua totalidade concreta, contudo essa realidade pode se apresentar assim para o sujeito do conhecimento.

Desse modo, podemos afirmar que toda ciência está condicionada por sua época histórica – o que não é sinônimo de relativismo epistemológico. Com efeito, não reconhecer essa determinação histórica tem relação com a perspectiva cientificista e com a própria perspectiva irracionalista. Além do mais, faz-se necessário reconhecer a historicidade da nossa própria capacidade de abstração e generalização, ou seja, a sua natureza cultural, posto que, à medida que reproduzindo materialmente as nossas vidas, modificamos nossas condições de existência e permitimos novas capacidades de abstração e generalização.

1.4 O caminho para se conhecer teoricamente a realidade

Desde a introdução de nosso estudo, temos afirmado que objetivamos, com esta pesquisa, a análise das regularidades do processo de formação de conceitos em unidade com o processo de ensino escolar, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovem o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Assim, tomamos como objeto o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos na sua relação com a educação escolar e, como unidade de análise desse objeto, a generalização conceitual.

Iniciamos este capítulo afirmando que o significado da palavra é uma generalização, isto é, os significados formam-se mediante o ato intelectual de generalização da realidade com base na palavra. Ao longo de todo o capítulo procuramos demonstrar que a produção de significados se dá no âmbito das relações sociais, isto é, os signos e significados despontam como um sistema de mediações nas relações entre os seres humanos e entre eles e a realidade, colocando-se como parte da estrutura dinâmica da consciência.

Cabe pontuar, nem que seja brevemente, que a formação de uma imagem generalizada de um objeto não é algo exclusivamente humano. Leontiev (1978), ao tratar do desenvolvimento do psiquismo perceptivo, explicita como a generalização da ação e a formação de uma imagem generalizada ocorrem em outras espécies de animais. No entanto, essas generalizações ocorrem nos limites do próprio processo perceptivo, de modo que “a generalização e a diferenciação, a síntese e a análise, desenrolam-se como um processo único” (LEONTIEV, 1978, p. 47), na dependência das ações externas do próprio animal.

Conforme discorremos anteriormente, o trabalho, como uma atividade teleologicamente orientada, requer o conhecimento do real, a formação de uma imagem generalizada que supere os limites da imediatez, isto é, o trabalho requer o distanciamento do ser humano da sua atividade imediata. Assim, não se trata somente da generalização da ação ou das características e propriedades do objeto que podem ser captadas pelos sentidos, mas sobretudo da generalização das relações mais essenciais que compõe dado objeto, do movimento contraditório do objeto ou, em outras palavras, da captação e reprodução ideal da *totalidade* do objeto. É nesse sentido que destacamos os vínculos entre o processo de generalização e a linguagem, de modo que o desenvolvimento

histórico dos modos de generalização da realidade, mediante a palavra, possibilitou que tanto a atividade do indivíduo quanto a do gênero humano se tornassem cada vez mais amplas, orientadas por uma imagem do objeto em suas múltiplas determinações.

Também afirmamos anteriormente que o processo histórico de produção de conhecimentos adquire características distintas, a depender da esfera da vida a qual está vinculado. É nesse sentido que discorreremos sobre a vida cotidiana e o processo de generalização a ela vinculado. No entanto, cabe ressaltar que não se trata de uma relação dicotômica entre cotidiano e não-cotidiano. Como ressaltou Lukács (2018, p. 30), “a ciência ascende a partir do pensamento e da práxis da cotidianidade, em primeiro lugar do trabalho, e sempre a este retorna, fecundando-o”.

No entanto, há que se reconhecer que há uma diferença entre o exercício de identificação do cotidiano e o exercício de conhecer a realidade teoricamente. É nesse sentido que Chasin (s/d) afirma que a ciência resulta de um distanciamento da cotidianidade historicamente necessário para que se conheça o real.

O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação. (MARX, 2011, p. 55).

Nessa passagem, Marx está afirmando a diferença entre o reflexo teórico da realidade e o reflexo artístico, religioso, por exemplo. Assim, antes de discorrermos sobre como proceder para se conhecer o real, cabe explicitarmos o que é o real, pois é dessa explicação que deriva as respostas sobre o método, o significado de teoria, conceitos, categorias e representações gerais para o materialismo histórico-dialético.

Lukács (2003) afirma que um aspecto essencial do método dialético diz respeito à relação entre *sujeito* e *objeto* no processo da história. O autor afirma que “em todo estudo ‘metafísico’ o objeto de estudo deve permanecer intocado

e imodificado”, o que quer dizer que o estudo do objeto “[...] permanece numa perspectiva puramente *contemplativa*, sem se tornar prático” (LUKÁCS, 2003, p. 68, grifos do autor). No entanto, em oposição a essa concepção metafísica, para o método dialético a *transformação da realidade* representa o problema central.

Para se transformar a realidade é preciso conhecê-la e não somente conhecê-la em seu nível aparente, imediato, mas nas suas formas e relações mais essenciais. Para o materialismo histórico-dialético, a totalidade que configura o real não se revela imediatamente ao pensamento.

As figuras acabadas das relações econômicas, tal como se mostram na superfície, em sua existência real e, por conseguinte, também nas *representações* por meio das quais os portadores e os agentes dessas relações procuram obter uma consciência clara dessas mesmas relações, são muito distintas e, de fato, invertidas, antitéticas a sua figura medular interior – essencial, porém encoberta – e ao *conceito* que lhe corresponde. (MARX, 2017a, p. 258, grifos nossos).

Portanto, a realidade social é *totalidade*, isto é, “[...] um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação” (TONET, 2018, p. 116). Os elementos que constituem a totalidade estão articulados em um sistema de relações, o que significa que toda totalidade é constituída por totalidades subordinadas a ela e, ao mesmo tempo, que ela é sobre-determinada por totalidades de maior complexidade. Nisso reside o fundamento do desenvolvimento do pensamento como uma função psíquica destinada à captação das relações entre objetos e fenômenos, ou seja, o pensamento se edifica por demandas da realidade concreta.

Para se conhecer os sistemas de relações desses elementos que constituem a realidade é necessário compreender *quais são os elementos de singularidade e universalidade que se particularizam em determinadas condições concretas*¹⁷. Podemos ilustrar essa questão com a discussão feita por Marx na

¹⁷ Cabe ressaltar que todo objeto é ao mesmo tempo singular, particular e universal. De acordo com Tonet (2018, p. 113), “a própria natureza nos mostra isso. Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada filha é única, portanto, diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas “folha” implica que todas elas têm algo que as identifique. São idênticas, mas, ao mesmo tempo,

Introdução de 1857. Nesse texto, o autor afirma que seu objeto é a produção material da sociedade burguesa, isto é, “indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada” (MARX, 2011, P. 39). Marx, porém, alerta para o fato de que quando se fala em produção se está falando de “[...] um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais” (MARX, 2011, p. 41). Assim, a produção material para o autor deve ser analisada como um fato historicamente situado. Nesse sentido, podemos afirmar que Marx explicita a *historicidade* como uma das categoriais fundamentais para se conhecer seu objeto e, também, para se produzir conhecimento sobre a realidade social.

Diante de tal intento, o movimento de captação do real pelo pensamento, tendo em vista reproduzir as relações mais essenciais deve partir do concreto. Para Marx, o imediato representa o nível fenomênico, aquilo que é possível de captar na imediaticidade e, que, portanto, diz respeito à parte do objeto, do real, e não à sua totalidade. Inclusive essa parte pode ser o oposto daquilo que o objeto é em sua totalidade. Chasin (s/d) ilustrou esse fato com uma situação hipotética de um trabalhador que vai até o setor de admissão de uma fábrica para procurar emprego.

[...] ele está disposto a que? A vender a sua força de trabalho. E o sujeito que o atende no balcão, que representa o capital, está disposto a comprar a força de trabalho. Tendo o balcão por peça de referência. Tendo indivíduos de cada lado que estabelecem um diálogo muito preciso, um querendo vender uma coisa, o outro querendo comprar uma coisa. Qual é o suposto disso? Está suposta uma igualdade. Entre o que compra e o que vende. Um é livre para vender, o outro é livre para comprar. Tudo aparece ali como se fosse uma transação entre iguais. E o é a nível fenomênico. Mas, e a nível essencial, ontológico? Aquela igualdade esconde uma desigualdade de raiz e de essência. Esconde que o sujeito só vai lá vender porque é a única maneira de sobreviver. Portanto, a pseudoliberalidade, a aparência fenomênica, tem uma subordinação de raiz, que ele não pode vencer a não ser pela morte. Ele está coagido a vender, mas a aparência é de livre venda. Ora, o fenômeno aparece objetivamente como mistificação. Não é a mistificação da palavra ou da consciência, é da própria realidade. (CHASIN, s/d, p. 8-9).

diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a particularidade que as une”.

É nesse sentido que Kosik (1976, p. 72) afirma que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde. Portanto, o caminho para se conhecer os complexos constitutivos de uma dada totalidade deve superar essa imediatez dada, que, no exemplo acima, está mistificada e apresenta-se como uma situação de liberdade do trabalhador que vende a sua força de trabalho. Ademais, a superação do real imediato, empírico, ocorre de posse de *abstrações* que permitem a *análise* da situação, do objeto, que possibilite apreendê-lo em um *sistema de relações*, ou seja, trata-se de uma tarefa do *pensamento*.

Para a dialética materialista, não há uma contraposição radical entre fenômeno e essência, pelo contrário, a realidade é compreendida como unidade do fenômeno e da essência. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 12) afirma que “o fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência”. O autor ressalta ainda:

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam mais superficiais e mais próximas do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validade” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (KOSIK, 1976, p. 15).

Como já apontado anteriormente, o conhecimento demandado pelas atividades que compõe a esfera cotidiana, o que Kosik denomina de *práxis utilitária*, difere-se do conhecimento demandado pela *práxis transformadora*. Desse modo, “o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (KOSIK, 1976, p. 15). Nas palavras do autor:

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Essa decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. (KOSIK, 1976, p. 14).

Essa forma aparente, como algo que é e ao mesmo tempo não é a totalidade das coisas, foi denominada por Kosik (1976) de *pseudoconcreticidade*. Trata-se do *empírico*, aquilo que se apresenta na imediatez, composto de elementos que são reais, mas que não revelam a totalidade da coisa e, portanto, ao mesmo tempo, esconde a sua essência. Nesse caso, podemos dizer que a empiria fenomênica tomada à parte da totalidade configura-se como uma expressão da *singularidade*.

No entanto, toda singularidade está conectada com relações mais gerais, mais *universais*. Desse modo, segundo Kosik (1976), cabe ao pensamento a destruição da *pseudoconcreticidade* para atingir a concreticidade, o que significa destruir a pretensa independência com que o fenômeno se manifesta. Assim, o processo de conhecimento impõe a necessidade de superação das *representações*, do *pensamento empírico*.

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procurar observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio. (KOSIK, 1976, p. 21).

O excerto acima apresenta algumas ideias importantes no que diz respeito às possibilidades de conhecer a realidade e de como conhecê-la de acordo com o materialismo histórico-dialético. Como já afirmamos anteriormente,

para essa concepção de mundo, é possível conhecer a realidade objetivamente, mas isso não ocorre sem uma orientação metodológica. E não é qualquer método que se propõe a realizar tal movimento. No excerto acima, o autor afirma que a humanidade tentou se poupar desse trabalho de desvio, o que nos remete à historicidade do real.

Para essa perspectiva, a história possui uma realidade objetiva e é também disputa de poder, é história da luta de classes e, portanto, tem como fundamento as condições materiais de uma época. Uma vez que o passado existe, a despeito da consciência que os seres humanos têm ou não dele, esse deve ser apreendido como uma *construção política e como realidade ontológica*, o que, por sua vez, depende de uma *construção metodológica*. Podemos identificar que essa negação do desvio encontra suas raízes nas relações de produção.

Para o marxismo, o *lógico (movimento do pensamento)* é o *reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva)*. Para representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas – móveis, flexíveis, inter-relacionadas. A dialética estuda a relação entre as formas de pensamento, a subordinação destas no processo de desenvolvimento do conhecimento no sentido da verdade. (KOPNIN, 1978, p. 84, grifos nossos).

O conhecimento objetivo do real demanda a compreensão da *dialética entre o lógico e o histórico*. O autor afirma que o pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade e o lógico é o meio pelo qual o pensamento realiza essa tarefa. Nesse sentido, o lógico é “[...] a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (KOPNIN, 1978, p. 183-184).

Se no início da apreensão do real, este limita-se à captação imediata, empírica, há a necessidade de um percurso metodológico que possibilite a captação da essência do objeto. Nas palavras de Kosik,

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perdera no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no

ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. *Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido.* (KOSIK, 1976, p. 29, grifos nossos).

O ponto de chegada do conhecimento é o *concreto*, mas agora um *concreto pensado*, que só é possível de ser alcançado pela *mediação do abstrato*. Tem-se, assim, o processo de *concreção*, isto é, o movimento em que o pensamento apreende as determinações substanciais e o sistema de relações que constituem os traços essenciais do objeto, fazendo emergir o concreto pensado.

O método de *ascensão do abstrato ao concreto* é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A *ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento.* (KOSIK, 1976, p. 30, grifos nossos).

Como afirmamos mais acima, para que o pensamento possa ascender do abstrato ao concreto, faz-se necessária a negação da imediaticidade, da concreticidade sensível, o que exige operações de pensamento como *análise e síntese, comparação e generalização*. Assim, a *ascensão do abstrato ao concreto* consiste em um movimento “[...] da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência, da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1976, p. 30).

Notamos que no excerto acima o autor afirma que o método de *ascensão do abstrato ao concreto* é um movimento que atua nos *conceitos*. Sobre isso, Kopnin atesta:

A tese de que o *conceito* é um conjunto (mais precisamente, um todo-conjunto) de definições diversas, de que ele, *em seu desenvolvimento, vai do abstrato ao concreto* é a ideia geral da teoria hegeliana do pensamento, que marca um enfoque absolutamente novo do pensamento. K. Marx avaliou devidamente esse enfoque, dando-lhe tratamento materialista. É verdade que o pensamento científico se movimenta da definição abstra-

ta à concepção enquanto “totalidade concreta” (ao concreto enquanto unidade da multiformidade). Mas enquanto o concreto é para Hegel o resultado da atividade do pensamento, para a lógica dialética marxista o método de ascensão do abstrato ao concreto é apenas um meio através do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz intelectualmente, mas nunca o cria. (KOPNIN, 1978, p. 156, grifos do original).

Portanto, para a dialética materialista, o *conceito* é um modo de generalização da realidade resultante do movimento de busca pela *reconstituição em pensamento do movimento do objeto na realidade*. Então, só tem razão de ser quando calcado na realidade concreta.

O *concreto* no pensamento é o *conhecimento* mais *profundo* e *substancial* dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas levam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o *concreto* no pensamento fundamenta a conexão do *singular* com o *universal*, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários. (KOPNIN, 1978, p. 162, grifos do original).

Assim, os conceitos não devem ser entendidos como um enunciado, uma frase com sujeito e predicado formulada para explicar um determinado objeto. Os conceitos são produtos de um movimento do pensamento que visa reproduzir o objeto em suas determinações. Quando esses diversos conceitos, elaborados por meio da análise, são retomados no processo de síntese, tem-se um *sistema conceitual*.

No entanto, a constituição do sistema conceitual deve ser determinada pelas formas categoriais do ser do objeto. Para Lukács (2013), as *categorias* são expressões da existência do objeto, uma tentativa de reproduzir o seu movimento pelo pensamento. Por isso, no processo de conhecer o objeto, as categorias não podem ser formuladas aprioristicamente.

Marx (2017b), em *Miséria da Filosofia*, afirma que os economistas clássicos exprimiam as relações de produção burguesa, a divisão do trabalho etc., como categorias fixas, imutáveis, eternas. O filósofo alemão tece críticas às elaborações de Prodhon, que, ao partir de ideias previamente elaboradas, toma-as como representantes de seu objeto, não capta o real movimento do ob-

jeto estudado e, portanto, produz um conhecimento apologético, não explica de fato seu objeto.

De acordo com Lukács, em termos metodológicos, com base no método de Marx é possível afirmar que:

[...] as *categorias* não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 2018, p. 297, grifos nossos).

Por fim, cabe observar que as categorias são apreendidas ideativamente, por meio de um sistema conceitual, de modo que a discussão sobre as relações entre formação de sistemas conceituais e conteúdo e forma de ensino deve ser orientada pela análise dos sistemas conceituais que apreendem o núcleo categorial das formas de ser do objeto em questão. Nos próximos capítulos, há a retomada dessa discussão.

2. O CONHECIMENTO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Tendo analisado no capítulo anterior os fundamentos histórico-ontológicos da formação humana e as características do conhecimento historicamente produzido, cabe, neste momento, analisarmos os vínculos entre os referidos conhecimentos e a educação escolar, haja vista que serão convertidos em conteúdos pedagógicos.

Esse movimento de análise se justifica no presente estudo por alguns fatores, inclusive já mencionados e que devem ser retomados neste momento. Como afirmamos, o problema que está conduzindo esta pesquisa diz respeito às relações entre o processo de formação de sistemas conceituais e a educação escolar e temos como unidade de análise dessa relação a generalização conceitual. Contudo, entendemos que para que de fato possamos elaborar algumas respostas possíveis a essa problemática, precisamos tomar a educação escolar em concreto, e não em abstrato – fazendo uma analogia à crítica que Saviani teceu aos estudos que tomam o estudante em abstrato e não em concreto. Isso significa que devemos iniciar essa análise a partir do estudo da educação escolar pública brasileira historicamente situada.

Qual o papel que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ocupam nas políticas educacionais oficiais do Brasil atualmente? Como as ideias pedagógicas hegemônicas concebem esses conhecimentos? Quais são os conhecimentos que devem ser convertidos em saberes escolares na educação básica? Essas são algumas das perguntas que pretendemos considerar no desenvolvimento deste capítulo, com base nas produções científicas da pedagogia histórico-crítica.

Além disso, concordamos com Magalhães e Martins (2020, p. 7), que afirmam que “não existe identidade entre psicologia educacional e pedagogia escolar”. No terceiro e quarto capítulos, apresentamos o estudo do processo de formação e desenvolvimento dos sistemas conceituais, tendo em vista identificar as principais regularidades desse processo, vinculado aos períodos do desenvolvimento psíquico e ao desenvolvimento da personalidade e da consciência dos estudantes.

Essa discussão ocorre com base nos estudos da psicologia histórico-cultural e, como já mencionamos, para Vygotski (2001, 2006), o desenvolvimento dos verdadeiros conceitos na consciência dos estudantes não se faz apartado da apropriação dos conhecimentos científicos, organizados na forma de saberes escolares. Essa concepção é uma relevante contribuição da teoria psicológica à pedagogia escolar, uma vez que junto à prática pedagógica “subsidiaria o ensino – objeto pedagógico” (MAGALHÃES; MARTINS, 2020, p. 9). Portanto, considerando que o presente estudo se situa no âmbito das discussões sobre conteúdo, forma e destinatário do processo de ensino, não podemos realizá-lo apartado de uma análise pedagógica. Por isso, partindo desse posicionamento, apresentamos neste capítulo um estudo sobre as relações entre educação escolar brasileira e os conhecimentos escolares, à luz da pedagogia histórico-crítica.

Diante do exposto, iniciamos este capítulo apresentando uma discussão sobre os conhecimentos escolares, com base nas proposições da pedagogia histórico-crítica. Na sequência, realizamos uma breve análise sobre como os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são compreendidos pelos projetos e políticas educacionais, no Brasil atualmente, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as reformas educacionais. Por fim, tecemos algumas considerações a respeito do fenômeno do irracionalismo na relação com a negação do conhecimento científico, artístico e filosófico como conhecimentos a serem ensinados pela educação escolar. Em suma, este capítulo também se justifica por entendermos que a relação entre educação escolar e formação de sistemas conceituais se realiza – ou não – pela mediação de uma teoria pedagógica, a depender de seus fundamentos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos.

2.1 A pedagogia histórico-crítica e os conhecimentos escolares

Antes de adentrarmos na discussão a respeito da concepção de conhecimento escolar para a pedagogia histórico-crítica, entendemos ser necessário apresentar uma breve introdução das ideias centrais dessa teoria pedagógica, a fim de aclarar os pressupostos que sustentam o seu posicionamento

em relação ao que ensinar e que a diferenciam de outras concepções pedagógicas atuais.

2.1.1 A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar

As formulações iniciais da pedagogia histórico-crítica centram-se na obra de Dermeval Saviani, que tomou como tarefa a construção de uma pedagogia de base marxista. Esta situa-se como uma pedagogia contra hegemônica, que tem um compromisso com a escola pública brasileira e a formação da classe trabalhadora. Segundo Saviani (2012, p. 31), uma teoria crítica da educação deve lutar contra a “[...] seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” e, assim, “[...] dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. Desse modo, podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica surge e desenvolve-se a partir de uma perspectiva de classe, posiciona-se contra o modo de produção capitalista e, portanto, revela-se comprometida com a superação desse modo de produção.

Iniciamos o capítulo anterior afirmando que a correta compreensão do desenvolvimento histórico do processo de produção do conhecimento da realidade pelos seres humanos demanda o reconhecimento das especificidades da atividade de trabalho, isto é, demanda partirmos da análise do caráter *teleológico* dessa atividade.

Nessa mesma direção, Saviani (2013) afirma que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, em especial, pela compreensão dos vínculos daquela com a atividade de trabalho. Assim, o autor ressalta que a educação, sendo fenômeno próprio dos seres humanos, é “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013, p. 11).

Segundo o autor, no ponto de partida, existia uma relação de identidade entre trabalho e educação, isto é, os seres humanos aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la por meio do trabalho. É nesse sentido que Saviani atesta que a origem da educação coincide com a própria existência dos seres humanos.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, a transmissão dos conhecimentos, dos meios necessários que permitiam a produção da existência, era uma maneira de garantir a continuidade da vida humana; contudo essa identificação entre educação e trabalho que estava presente inicialmente, isto é, no modo de produção comunal, foi alterada devido ao desenvolvimento da produção material da vida social.

De acordo com Saviani (2007), o desenvolvimento da produção conduziu à divisão social do trabalho e à divisão dos seres humanos em classes, o que provocou, também, uma divisão na educação. A partir do modo escravista antigo, a educação passa a ser separada em duas modalidades distintas, uma destinada à classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais, e a outra destinada à classe não proprietária, em que o conhecimento era assimilado no próprio processo de trabalho. Reside nessa primeira modalidade de educação as origens da escola.

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre trabalho e educação. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa separação entre trabalho e educação, nas sociedades de classes, manifesta-se na forma da separação entre escola e produção que, por sua vez, reflete a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, no caso do trabalho manual, a educação se realiza concomitante ao próprio processo de trabalho, enquanto a educação escolar destina-se à formação dos indivíduos para a realização do trabalho intelectual.

Saviani (2007) discorre sobre as tentativas de um reestabelecimento entre educação e trabalho devido ao surgimento e desenvolvimento do modo de produção capitalista. O autor afirma que a Revolução Industrial colocou em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, de modo a forçar a

escola a se vincular, de alguma forma, à esfera da produção. A escola, porém, continuou a refletir a divisão existente entre trabalho intelectual e manual, de modo que se criaram as escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” voltadas à formação daqueles indivíduos que ocupariam cargos de direção do processo produtivo.

Desse modo, é possível observar que o problema *do que ensinar e como ensinar* estava orientado aos interesses da burguesia, que identificava o tipo de conhecimento e a forma adequada de acordo com o *destinatário* do processo educativo, tendo em vista os lugares a ele reservados na divisão social do trabalho. Assim, entendemos ser necessário o resgate dos fundamentos histórico-ontológicos da relação entre trabalho e educação para trazer à luz o debate sobre a *natureza e a especificidade da educação*.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer, que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado aos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Ao afirmar que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente nos indivíduos singulares a humanidade produzida histórica e coletivamente, Saviani situa a educação como *mediação*¹⁸ da relação indivíduo e gênero humano. Desse modo, o trabalho educativo que possibilita aos indivíduos a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é uma atividade mediadora que “provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 59).

18 De acordo com Saviani (2015), a categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica, uma vez que para esta “a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 35). No entanto, cabe ressaltar que tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, *mediação* não pode ser tomada “[...] simplesmente como ‘ponte’, ‘elo’ ou meio’ entre coisas ... a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2015, p. 47).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 60), o reconhecimento da educação como mediação da prática social evidencia uma exigência fundamental que se impõe, que diz respeito à necessidade “[...] *do conhecimento o mais profundamente possível desta prática social por parte daqueles que realizam o trabalho educativo*” (grifos dos autores), isto é, para que a função social do trabalho educativo seja cumprida é necessário que professores tenham condições de conhecer a realidade objetiva para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente, trata-se da possibilidade de captar a realidade como movimento, como síntese de múltiplas determinações.

O conhecimento dessa prática social requer, portanto, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com a capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 60-61).

É nesse sentido que Saviani (2012) pontua que no ponto de partida, professor e estudante possuem compreensões diferentes da mesma prática social. O primeiro deve possuir uma compreensão denominada de “síntese precária” da prática pedagógica, isto é, trata-se de uma compreensão sintética, uma vez que envolve a articulação, ainda precária, dos conhecimentos e das experiências. Embora estes estejam articulados,

[...] a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. (SAVIANI, 2012, p. 71).

Já a compreensão do estudante é sincrética, isto é, ainda carece de articulação “da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2012, p. 71). Desse modo, estando professor e estudante em níveis diferentes de compreensão da prática social, é possível aos professores

[...] *problematizarem* a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual (selecionando os conhecimentos que se apresentam como os mais problemáticos), ao mesmo tempo em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, *instrumentalizando-os* com os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (*o processo catártico*), pondo em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a *prática social* como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 61, grifos do original).

Em síntese, para essa teoria pedagógica, o trabalho educativo deve ser intencionalmente orientado à plena formação dos estudantes. Para tanto, faz-se necessário que professores tenham se apropriado do conhecimento historicamente elaborado tanto no que se refere ao objeto a ser ensinado quanto à forma de converter esse saber elaborado em conhecimento escolar, de forma que se torne possível ao aluno assimilá-lo.

No excerto acima está contido o *método pedagógico histórico-crítico*, tendo em vista o movimento necessário para que o trabalho educativo se concretize como *mediação da prática social global*. Segundo Saviani (2012), o método de ensino vai da síncrese, isto é, de uma visão caótica do todo, à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas), pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples)¹⁹.

Cabe destacarmos, contudo, os problemas de uma formalização da didática dessa teoria pedagógica. Lavoura e Martins (2017, p. 536) nos alertam para o fato de que “qualquer tentativa de aplicação do método pedagógico sem domínio dos fundamentos da teoria (da qual o próprio método é constitutivo) resulta, em nosso entendimento, tanto na sua didatização, quanto na sua desmetodização”²⁰.

Além disso, Saviani ressalta a importância de que o processo educativo tome como referencial o aluno concreto, compreendido como síntese de múlti-

¹⁹ Para um maior aprofundamento do método pedagógico histórico-crítico ver Saviani (2012) e Galvão, Lavoura e Martins (2019).

²⁰ De acordo com Lavoura e Martins (2017, p. 536) a didatização e a desmetodização podem ocorrer, por exemplo, quando o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica “acaba sendo ‘encaixado’ em um estruturalismo esquemático que reduz a atividade pedagógica a uma simples técnica de manipulação [...] O resultado da formalização do método se converte em um procedimento didatizado parcial, unilateral e imediato, em que a ‘práxis’ docente acaba se convertendo em uma atividade técnica empobrecida de manipulação de passos reduzidos às regras formais...”.

plas determinações, e não o aluno empírico, cujas necessidades se limitam à sua situação empírica imediata. Nas palavras do autor:

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2013, 43).

Encontramos no trabalho de Martins (2013a) as contribuições necessárias para que a relação entre conteúdo e forma de ensino seja apreendida em unidade com o sujeito do processo educativo. Essa autora afirma a tríade *conteúdo-forma-destinatário* como *unidade dialética orientadora do trabalho pedagógico*. Notamos que, nessa perspectiva, o destinatário do processo educativo não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico; mas, sim, “[...] como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p. 22). Com base nessa proposição, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 104) afirmam que o saber escolar

[...] sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário).

Portanto, tendo em vista as finalidades do trabalho educativo, o problema do “como ensinar” não pode ser respondido sem considerar o que está sendo ensinado, isto é, o conteúdo de ensino. O “que ensinar” e o “como ensinar” precisam ser apreendidos na relação com o sujeito (destinatário) do processo educativo. Na sequência, nos detemos à discussão sobre os saberes escolares a partir da pedagogia histórico-crítica. Na última parte desse estudo, retornamos à *tríade conteúdo-forma-destinatário*, tendo em vista a exposição

das sínteses iniciais que procuram responder ao problema colocado no ponto de partida dessa investigação.

2.1.2 A questão dos conhecimentos escolares

Diante do exposto, damos sequência a este item com a célebre passagem do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013), em que Saviani explicita a tarefa dessa pedagogia em relação à educação escolar. Nas palavras do autor:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o *saber objetivo* produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em *saber escolar*, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8-9, grifos nossos).

Como é possível constatar, a discussão sobre os conhecimentos que devem compor os currículos escolares é uma tarefa fundamental colocada aos educadores que trabalhem a partir dessa perspectiva. Além disso, já se faz presente na passagem acima uma concepção de quais conhecimentos devem ser ensinados. Saviani afirma que os conhecimentos historicamente produzidos devem ser convertidos em saberes escolares, de modo a se tornarem assimiláveis pelos alunos. Porém, não se trata de qualquer forma de saber objetivo, mas, sim, as formas mais desenvolvidas já alcançadas historicamente pelo conhecimento. Desse modo, concordamos com Duarte *et al.* (2012), que afirmam que essa formulação de Saviani já deixa explícito, desde o ponto de partida, uma concepção contrária às ideias presentes nas pedagogias hegemônicas na atualidade, que vão na direção do relativismo epistemológico e cultural. Complementarmente a isso, Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontam que, ao afirmar o *saber objetivo* como especificidade da educação escolar, Saviani re-

futa a tese do raciocínio positivista da neutralidade do saber, ao mesmo tempo em que afirma a objetividade do conhecimento²¹.

Ainda sobre a passagem acima, cabe observar que Saviani ressalta a necessidade de se reconhecer as condições de produção desse saber objetivo e suas tendências de transformação. Essa afirmação relaciona-se aos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, ou mais especificamente, à concepção dialética de conhecimento. Reconhecer as condições de produção do conhecimento historicamente produzido relaciona-se à necessidade de reconhecermos que o conhecimento é perpassado pela luta de classes – questão que analisamos no primeiro capítulo. Esse reconhecimento é necessário, mas não suficiente, no trato com o conhecimento. Se o tomarmos como suficiente, corremos o risco de apreendermos os conhecimentos como produtos acabados, quando na verdade, precisamos apreendê-los em movimento, daí a necessidade de se identificar suas tendências de transformação, de desenvolvimento.

Voltando à afirmação da necessidade de identificação das formas mais desenvolvidas de conhecimento, podemos indagar quais são os critérios de identificação destas. De acordo com Duarte *et al.* (2012, p. 3957), a prática social em sua totalidade deve ser a referência para responder essa questão, ou seja, “o conhecimento mais desenvolvimento é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais livre e universal”²².

É nesse sentido que Saviani (2013, p. 13) pontua a necessidade de se identificar, por um lado, os “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Pasqualini (2019, p. 3) afirma que tais tarefas indicadas por Saviani correspondem, nas ciências pedagógicas, respectivamente, “[...] aos campos do currículo, que se dedica ao problema dos conteúdos de ensino (o que ensi-

²¹ Sobre a problemática da objetividade do conhecimento de acordo com o materialismo histórico-dialético discorremos no capítulo anterior.

²² Cabe notar que o conceito de liberdade humana presente na afirmação acima relaciona-se com a ideia de emancipação humana das relações de dominação e exploração. Deste modo, interessa àqueles que têm como necessidade a libertação das amarras da exploração, o conhecimento da realidade com radicalidade.

nar), e da didática, que trata do problema das metodologias de ensino (como ensinar)”.

Desse modo, conteúdo e forma de ensino constituem uma unidade necessária ao trabalho pedagógico que objetiva a formação livre e universal dos seres humanos.

Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer a relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. (SAVIANI, 2013, p. 122).

Saviani atesta que a questão pedagógica é a questão das formas, mas estas não podem ser consideradas em si mesmas. Além do mais, a diferenciação entre as formas possíveis “sempre se dará pelo conteúdo”, uma vez que a forma abstraída de seu conteúdo é forma pura, isto é, trata-se de um formalismo. Assim, para a pedagogia histórico-crítica, as formas pedagógicas adequadas são:

[...] todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar (fim a atingir). Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 104).

Como mencionado anteriormente, forma e conteúdo devem ser pensados na relação com o sujeito que é destinatário do processo de ensino. De acordo com os autores do excerto acima, conteúdo e forma estão relacionados “[...] ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102).

É diante do intento de avançar na identificação desses conteúdos, que Saviani (2013, p. 13) apresenta a noção de clássico.

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao

atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Tendo em vista compreendermos melhor o conceito de clássico para este referencial teórico, recorreremos ao estudo de Saviani e Duarte (2010), em que afirmam que “o termo ‘clássico’ não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno”. Essa distinção se faz necessária; pois, no campo das teorias pedagógicas, a ideia de “tradição” foi fortemente rejeitada pelas proposições da Escola Nova, que via no tradicional algo ultrapassado, arcaico, enquanto a ideia de modernidade é associada a algo atual, do momento presente, avançada, em comparação ao passado e, portanto, valorizada entre as ideias pedagógicas hegemônicas atuais. Contudo, o “clássico” se difere do “tradicional” e não se restringe ao “moderno”, uma vez que

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Pasqualini (2019, p. 10) faz uma importante observação do momento histórico e das condições presentes quando Saviani propõe o clássico como um critério útil para a seleção dos conteúdos escolares.

É válido lembrar que a defesa do conhecimento clássico é destacada por Saviani (2011) em suas primeiras aproximações de formulação da teoria pedagógica histórico-crítica, no contexto de debate com o escolanovismo, no qual o autor se encontrava engajado em combater o abandono da perspectiva de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado como função social precípua da escola e conseqüente descaracterização do ensino. Isso pressupõe localizar a defesa do conhecimento clássico na escola **na conjuntura de combate político** à tendência histórica de invasão do espaço-tempo escolar por toda sorte de atividades extracurriculares e conteúdo de senso comum e correspondente retirada do conhecimento metódico e teórico.

Diante dessa constatação, Pasqualini (2019) ressalta que essa tendência proferida pelos ideários escolanovistas ganhou força desde então, o que indica a necessidade de reafirmar a defesa político-pedagógica da presença dos clássicos no currículo escolar.

Um dos elementos centrais da noção de clássico se refere às possibilidades desse conhecimento de captar e expressar questões nucleares que dizem respeito ao desenvolvimento histórico da humanidade. É nesse sentido que Duarte (2016, p. 106) destaca que um clássico para a humanidade é “[...] um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem”. Nessa mesma direção, Pasqualini (2019, p. 7) afirma que “o clássico é um saber vivo, pujante, ainda que sua formulação original esteja radicada em um momento histórico distante no tempo”.

A noção de clássico presente nas proposições da pedagogia histórico-crítica assenta-se nos princípios do materialismo histórico-dialético. Como demonstra Duarte (2016), o materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo que toma como referência fundamental o desenvolvimento do gênero humano e sua continuidade, de modo que o clássico se situa nesse processo histórico de desenvolvimento. O autor alerta que se a definição do que sejam os clássicos a serem ensinados na educação escolar não tomar como referência essa concepção de mundo mencionada acima, corre-se o risco de se enredar na “antinomia entre relativismo e dogmatismo”.

No caso do relativismo, os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. (DUARTE, 2016, p. 109-110).

Contudo, concordamos com Pasqualini (2019, p. 6-7), para quem, em certos espaços de debate e estudo da pedagogia histórico-crítica, tem ocorrido certa banalização em relação ao ensino dos clássicos e sua defesa, “[...] como se fosse um indicativo simples e/ou resolvesse, por si só, a problemática do currículo escolar”. Para superar essa banalização, a autora também recorre ao

materialismo histórico-dialético, a fim de contribuir para a explicitação do significado de “clássico”.

Recorrendo a Kosik (1976), podemos compreender que a captação de questões nucleares ou essenciais da realidade humana refere-se à capacidade do conhecimento clássico de destruir a aparência superficial da realidade e aproximar-nos de seu núcleo interno essencial em suas dimensões filosófica, artística e científica. Tal propriedade pode ser compreendida como universalidade do conhecimento, mas é preciso se ter a clareza de que o universal, para o materialismo histórico-dialético, não existe fora do processo histórico. Assim, a validade e permanência sustentam-se enquanto persistirem e se reproduzirem no tempo histórico as contradições que se refletem em determinada formulação epistemológica e/ou a partir dela se decodificam. (PASQUALINI, 2019, p. 8).

O clássico, assim, relaciona-se à universalidade do conhecimento, ao conhecimento historicamente produzido, que apreende os objetos e fenômenos da realidade em suas vinculações internas e sua permanência está vinculada ao desenvolvimento histórico do gênero humano, de modo que considerar um conhecimento como clássico não o faz eterno, não passível de transformações e de desenvolvimento.

A autora pontua que, para a concepção filosófica em questão, a universalidade deve ser considerada na sua relação com a particularidade, o que significa que, na sociedade de classes, “é preciso situar os clássicos em relação ao lugar social particular de classe dos sujeitos concretos que com ele têm a possibilidade de se relacionar, sob pena de se incorrer em um trato abstrato ou mesmo idealista com o conhecimento” (PASQUALINI, 2019, p. 8).

No primeiro capítulo deste estudo, afirmamos a impossibilidade da existência de um conhecimento neutro, de acordo com o materialismo histórico-dialético, ou seja, afirmamos que os conhecimentos historicamente produzidos surgem e desenvolvem-se no interior de relações sociais de produção, no campo da luta de classes. É nessa mesma direção que Pasqualini afirma que a consolidação de um dado conhecimento como clássico da cultura não se faz isenta de determinações político-ideológicas.

Por outro lado, e pela mesma razão, é preciso ter em conta que nem toda objetivação da cultura que revela aspectos essenciais da existência humana chegará necessariamente a consoli-

dar-se como clássico, firmando-se como referência, em vista dos obstáculos a sua veiculação social interpostos pelos interesses dominantes e precariedade de recursos de grupos sociais minoritários para promover tal difusão – considere-se, por exemplo, o franco desconhecimento de grandes pensadores do continente africano e sua ausência no rol de referências culturais clássicas. (PASQUALINI, 2019, p. 8).

Essas ponderações são essenciais para a compreensão do significado de clássico para o materialismo histórico-dialético e para a pedagogia histórico-crítica. A autora coloca a necessidade de considerarmos que nem todo conhecimento clássico se firma como tal, uma vez que as possibilidades de esse conhecimento vir a ser compartilhado podem ser obstaculizadas devido às relações de poder e às disputas ideológicas presentes em um dado momento.

Outro aspecto analisado no capítulo anterior diz respeito à tensão humanização-alienação presente na produção e circulação das objetivações humanas na sociedade capitalista. Pasqualini (2019) discorre sobre essa tensão, em relação aos clássicos, para afirmar que essas produções culturais não estão isentas das contradições existentes na sociedade capitalista, de modo que,

[...] ao defender a presença dos conhecimentos clássicos nos currículos escolares, não se propõe que a escola promova uma assimilação direta e acrítica dos mesmos, mas que o estudante possa ter acesso e apropriar-se do clássico como produção historicamente situada, como expressão e síntese histórica do pensamento e da prática social humana, como produto do enfrentamento humano com as problemáticas, necessidades e dramas da vida social que ilumina aspectos do presente e orienta nossa projeção ao futuro. Não é o clássico em si que forma o estudante, mas o clássico situado na história humana: quem forma é a história condensada nos clássicos! (PASQUALINI, 2019, p. 8-9).²³

Com efeito, há de se reconhecer o clássico como o conhecimento objetivado pelos seres humanos, que permite apreender o movimento da realidade, que permite compreender a realidade como complexos de determinações, determinações estas que são contraditórias e encontram-se em movimento. Ademais, há de se reconhecer no clássico a forma de conhecimento que nos possibilita compreender a própria historicidade do conhecimento humano.

23 Pasqualini (2019, p. 9) ressalta que a proposição sobre a história condensada nos clássicos foi apresentada por Saviani em situação de comunicação pessoal com a autora, em 2017.

Por vezes, interpreta-se que a compreensão da história humana ou da própria historicidade do conhecimento identifica-se com o movimento de “contar a história”. Assim, busca-se iniciar uma disciplina ou um novo conteúdo a partir de uma série de fatos encadeados que representam a história de um determinado fenômeno, objeto ou fato. Contudo, isso pode ser feito de modo idealista, sem explicar de fato a história. Por isso que, para essa perspectiva, há uma diferença entre “contar a história” e “partir da história”. Partir da história significa identificar o que é mais determinante, significa buscar explicar o objeto do conhecimento a partir de um conjunto de contradições mais essenciais que apreendam a sua existência. A escola tem contado a história da colonização do Brasil para crianças e adolescentes ao longo de sua vida escolar. Resta-nos questionar se tem sido a partir de um encadeamento de fatos ou a partir de um conjunto de contradições que permitem explicar o que é mais determinante para que isso tenha acontecido da forma como aconteceu.

Portanto, é preciso compreender o conceito de clássico a partir de uma concepção materialista histórico-dialética. Nesse sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 111) afirmam:

O clássico não é estático; ele se desenvolve acompanhando as novas objetivações e incorporando-as; não se fixa no “certo” e “errado”, no “bem” e no “mal” – a determinação de uma concepção de mundo que dirija a interpretação do real permitirá incorporar clássicos das diferentes áreas de conhecimento atuando no interior das contradições e superando por incorporação suas contribuições. Por fim, considerando a realidade como totalidade, os conhecimentos clássicos se associam e complementam entre si a compreensão do mundo concreto.

No capítulo anterior, discorremos sobre o desenvolvimento histórico do conhecimento humano acerca da realidade e, inclusive, o desenvolvimento da própria capacidade abstrativa dos seres humanos de representarem idealmente a realidade. Nessa direção, procuramos destacar as diferenças, mas também as intervinculações existentes entre o conhecimento advindo da esfera cotidiana e o conhecimento advindo das esferas da ciência, da arte e da filosofia. Em especial, destacamos que o conhecimento está condicionado por sua época histórica, inclusive o conhecimento científico, e que o não reconhecimento da própria historicidade do conhecimento é expressão tanto do movimento irracionalista quanto do movimento pautado em uma racionalidade técnico-

instrumental²⁴. Ao discorrermos, ao longo deste item, sobre a concepção de conhecimento escolar para a pedagogia histórico-crítica, esperamos ter evidenciado que não se trata de uma racionalidade técnico-instrumental ou conteudista de educação, como às vezes esta é tratada.

A ideia de clássico possibilita a correta compreensão de que não se trata da defesa do ensino dos conhecimentos a partir de uma perspectiva científica, a-histórica do real e que elege como os conhecimentos a serem ensinados aqueles que naturalizam ou ocultam as contradições que engendram o processo de produção do conhecimento sobre a realidade. Não se trata dos conteúdos que se restringem à prática utilitária cotidiana ou que, ao negarem os conhecimentos desenvolvidos no interior das relações capitalistas de produção, acabam negando as possibilidades de conhecimento objetivo da realidade.

Desse modo, entendemos ser necessário, na sequência, dedicarmos ao estudo do trato com o conhecimento, a partir, sobretudo, das políticas e reformas educacionais no campo da educação brasileira. Além disso, avaliaremos ser necessário discutir como a forma ideológica liberal e, em especial, o irracionalismo, têm se expressado no campo das políticas educacionais e nas teorias pedagógicas atuais, em relação à concepção de conhecimento escolar.

2.2 O conhecimento escolar nos debates educacionais do Brasil atual: esvaziamento dos conteúdos e irracionalismo

Como afirmamos no início deste capítulo, sendo o objeto da presente investigação o processo de formação de conceitos, no decorrer do desenvolvimento da criança e do adolescente, a partir da mediação da educação escolar, faz-se necessário compreendermos qual o espaço e o papel do conhecimento, em suas diferentes formas, na educação escolar brasileira atualmente. Mais

24 Coutinho (2010) diferencia o racionalismo da época clássica do racionalismo da decadência e, afirma que, enquanto o primeiro “propunha-se conquistar terrenos cada vez mais amplos para e por meio da razão humana”, o segundo, isto é, o racionalismo da decadência, preocupava-se em estabelecer limites para o conhecimento. É diante dessa constatação que este autor denomina como “miséria da razão” a “expressão teórica – deformada e deformante – do mundo burocratizado do capitalismo” (COUTINHO, 2010, p. 51). Para o autor, são expressões dessa miserabilidade da razão o conjunto de teorias positivistas e neopositivistas do pensamento filosófico, que apregoam uma racionalidade lógico-formal e aprisionada na factualidade imediata da realidade.

acima, apresentamos como a pedagogia histórico-crítica concebe a questão do conhecimento escolar e, desse modo, neste momento, tecemos algumas breves considerações sobre as expressões do ideário liberal no trato com o conhecimento, a partir das políticas e reformas educacionais que ocorreram nos últimos anos, no Brasil.

Não temos a pretensão de apresentar uma análise detalhada de todas essas políticas e (contra)reformas, que foge das nossas possibilidades e dos objetivos deste estudo, no entanto, pretendemos evidenciar mais uma das dimensões que compõem o problema do conhecimento escolar e que precisa ser desvelada, tendo em vista a necessidade de compreendermos o nosso ponto de partida, isto é, a educação escolar pública brasileira.

Duarte (2018, p. 139) denomina de “obscurantismo beligerante” o avanço político e ideológico da direita nas últimas décadas, em diferentes países, e, em especial, no Brasil. Segundo o autor, esse fenômeno deve ser compreendido como “[...] a difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas”.

Complementarmente a essa ideia, Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) afirmam que “a irracionalidade anti-humanista do obscurantismo beligerante é uma consequência absolutamente lógica da racionalidade economicista neoliberal”. Segundo esses autores, o “neoliberalismo se apresenta no debate educacional como grande defensor da “racionalização”, do melhor aproveitamento de recursos, da busca de maior qualidade, eficiência e eficácia da escola” (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020, p. 724, aspas dos autores).

[...] obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade. O obscurantismo quer eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder. A luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas

e nas dinâmicas de uma sociedade. (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020, p. 732).

Lukács (1968), com base nas elaborações de Marx, denomina de *decadência ideológica* o movimento de rebaixamento da filosofia burguesa que possui como uma de suas expressões o irracionalismo. Segundo o autor, esse movimento, que buscou oferecer respostas práticas para as necessidades da burguesia, na busca pela manutenção da dominação e do poder, tem início quando a luta de classes entre ela e o proletariado se coloca no centro do cenário histórico. A partir desse momento, a burguesia deixa de se preocupar com a busca pela verdade, uma vez que para ela o conhecimento da realidade não poderia contradizer a produção capitalista. Nas palavras de Marx (2017a, p. 86):

Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens políticas. O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial.

Há, pois, um rompimento da burguesia com a tradição progressista. Anteriormente, esta classe, como porta-voz do progresso social, afirmava a possibilidade de se conhecer a realidade racionalmente; contudo, ao se tornar uma classe conservadora, passa a negar ou limitar o papel da razão no conhecimento e na práxis dos seres humanos (COUTINHO, 2010).

É nesse sentido que Lukács (1968) aponta que há uma evasão da realidade, um desprezo pelos fatos históricos e uma tendência à mistificação. Se anteriormente a burguesia havia buscado compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, agora, refugia-se em uma “[...] pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico” (LUKÁCS, 1968, p. 52). Segundo o autor, metodologicamente, essa mudança se manifesta no fato de que no centro das considerações dos teóricos estão as disputas formais e verbais com as doutrinas precedentes e, assim, há um afastamento da realidade, “a doutrina científica se afasta da vida que deveria refletir” (LUKÁCS, 1968, p. 53).

Com base nas proposições de Lukács, Coutinho (2010, p. 39) afirma que a filosofia da decadência, sendo incapaz de atingir a essência, “termina por converter em antinomias algumas contradições dialéticas e por elevar a fetiches coagulados momentos isolados de uma totalidade contraditória”. No campo da ciência, esse fenômeno se expressa, entre outras formas, pelo ecletismo, que representa

[...] a tentativa de erigir como “método” científico o “por uma parte... e por outra”, tão caro ao pequeno-burguês, de negar as contradições da vida ou – o que é a mesma coisa – de contrapor entre si, de uma maneira superficial, rígida e carente de mediações, determinações contraditórias. Ademais, este ecletismo se veste com roupas tanto mais suntuosas quanto mais for vazio. Quanto mais se mascara de “crítico” e “revolucionário”, tanto maior é o perigo que representa para as massas trabalhadoras cuja revolta é ainda confusa. (LUKÁCS, 1968, p. 61).

Este ecletismo culmina em um conhecimento acrítico, que não supera a imediatividade dos fenômenos. Para Lukács (1968, p. 63), uma das características essenciais da decadência ideológica diz respeito ao fato de que ela acarreta a aceitação passiva e naturaliza os efeitos da divisão social do trabalho nos indivíduos.

Outro fenômeno diz respeito à especialização do conhecimento científico. Lukács (1968) ilustra essa análise com a economia. O autor destaca que, anteriormente, buscavam compreender a conexão entre os problemas sociais e os econômicos; contudo a decadência coloca entre esses dois uma divisão artificial, pseudocientífica e pseudometodológica, de modo que as conexões passam a ser apreendidas superficialmente e sem possibilidades de uma explicação de fato. Assim, “sobre a base destes pressupostos ideológicos e metodológicos, a obra do economista, do sociólogo e do historiador não tem nada a ver entre si, não podendo fornecer nenhuma ajuda e impulso recíprocos” (LUKÁCS, 1968, p. 65).

Este império exercido sobre a consciência humana pela divisão capitalista do trabalho, esta fixação do isolamento aparente dos movimentos superficiais da vida capitalista, esta separação ideal de teoria e práxis, produzem – nos homens que capitulam sem resistência diante da vida capitalista – também uma cisão

entre o intelecto e a vida dos sentimentos. (LUKÁCS, 1968, p. 67).

A fragmentação do conhecimento reflete-se na fragmentação da representação da realidade e, também, na cisão entre razão e sentimento. Este, que é um fenômeno característico da divisão do trabalho capitalista, é captado pelas pseudociências como natural da vida dos seres humanos.

No campo educacional, Lavoura e Martins (2017, p. 534) afirmam que “as hegemônicas pedagogias do ‘aprender a aprender’, denominadas por alguns autores de pedagogias pós-críticas, são a expressão inequívoca dessa decadência ideológica do pensamento burguês”. Identifica-se, nesse conjunto de teorias, a valorização da prática imediata e espontânea, “[...] como processo construtor de conhecimento, defendendo a centralidade das interações discursivas e concebendo a escola como um espaço de compartilhamento e troca de crenças culturais e de saberes locais, cotidianos e populares” (LAVOURA; MARTINS, 2017, P. 534). Outros traços característicos dessas teorias pedagógicas que expressam suas vinculações com o período de decadência ideológica da burguesia são a negação da objetividade do real e o relativismo ontológico.

Como observamos mais acima, no atual cenário brasileiro, tem ganhado força um discurso que se coloca como crítico ao academicismo e ao elitismo intelectual. Entendemos, porém, que, se por um lado, essa crítica nos alerta para a necessidade de avaliarmos os conteúdos que estão sendo ensinados pelas escolas brasileiras e a visão de mundo a eles vinculada, por outro lado, essa crítica pode endossar a ideologia *irracionalista*, uma vez que é quase sempre acompanhada de uma perspectiva anticientífica.

De acordo com Lukács (1968), a decadência ideológica se expressa de duas formas contrastantes, o *irracionalismo* e o *racionalismo instrumental*, o qual foi denominado por Coutinho (2010) de “miséria da razão”. O primeiro movimento é uma expressão da *destruição da razão*, isto é, nega-se a possibilidade de captar a realidade em movimento, de modo que nos confrontamos com um mundo de vivências individuais e subjetivas. Já o segundo movimento é expressão de uma miserabilidade da razão, ou seja, afirma-se a possibilidade

de conhecer somente aquilo que é possível de apreender na imediaticidade do real, pois trata-se de uma razão factual e lógico-formal²⁵.

Lukács (1968, p. 69) afirma que o irracionalismo representa um pensamento próprio de momentos de crise do capital:

[...] como concepção de mundo fixa esta vacuidade da alma humana de qualquer conteúdo social, contrapondo-a rígida e exclusivamente ao esvaziamento, igualmente mistificado do mundo do intelecto. Assim, o irracionalismo não se limita a ser a expressão filosófica de cada vez mais intensa barbarização da vida sentimental do homem, mas a promove diretamente. Paralelamente à decadência do capitalismo e à agudização das lutas de classe em decorrência de crise, o irracionalismo apela – sempre mais intensamente – aos piores instintos humanos, às reservas de animalidade e de bestialidade que necessariamente se acumulam no homem em regime capitalista.

O momento histórico atual é marcado por uma crise do sistema capitalista, que não possui apenas um caráter cíclico e regional, mas universal, o que leva, segundo Frigotto (2017, p. 28), a uma regressão nas relações sociais e na educação, uma vez que “a referência agora é o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte”. No âmbito trabalhista, isso se expressa com a flexibilização e, por vez, com o desmonte das leis trabalhistas, enquanto, no âmbito da educação, se expressa a partir do domínio cada vez mais intenso e explícito de grupos empresariais nas políticas e reformas educacionais.

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas (FRIGOTTO, 2017, p. 28).

25 Charles Dickens, na obra *Tempos Difíceis*, apresenta uma crítica a essa forma de racionalidade vinculada ao rápido avanço do capitalismo, no século XIX. A exemplo disso, temos a passagem em que o autor descreve um dos principais personagens: “Sr. Thomas Gradgrind. Um homem de realidades. Um homem de fatos e cálculos. Um homem que trabalha de acordo com o princípio de que dois mais dois são quatro, e nada mais, e não pode ser persuadido a permitir nada mais” (DICKENS, 2019, p. 15).

Para o autor (2019, p. 17), o golpe de Estado de 2016 e o governo que assumiu o poder em 2019 apoiam-se na ideia de *pós-verdade*, o que significa, na realidade, “[...] a construção de mentiras para favorecer determinados grupos na disputa do poder” e, assim, no Brasil atual tem-se, inclusive, construído um clima “anticiência”.

Ocorre, nesse sentido, um “desmonte da ciência” em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Frigotto (2019), isso pode ser constatado com a contrarreforma do ensino médio e com as mudanças impostas às universidades públicas e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Sobre a contrarreforma do ensino médio:

E qual a propaganda enganosa para os jovens em relação ao ensino médio? “Agora o jovem vai escolher! Agora o jovem é protagonista!”. Mas, é preciso perguntar: e quem educa a escolha? E qual a possibilidade de escolha de um ou mais entre os cinco itinerários formativos previstos na contrarreforma se, nos mais de 570 municípios, a maioria só tem uma escola de ensino médio? O que está se propondo é um ensino médio sem arte, sem cultura, sem filosofia, sem sociologia e, também, minimizando a geografia, a química, a biologia e a física. (FRIGOTTO, 2019, p. 26).

Desse modo, a contrarreforma do ensino médio representa um aprofundamento da desigualdade no que diz respeito às possibilidades de apropriação do conhecimento em suas diferentes formas. Por trás do argumento de que há um excesso de disciplinas, esconde-se a negação à socialização do conhecimento, em especial, da Filosofia, Sociologia, História e Geografia (FRIGOTTO, 2016). Por trás da liberdade de escolha se esconde o fato de que “trata-se de uma educação fragmentada, que exclui a formação dos jovens a perspectiva do desenvolvimento pleno e multilateral dos seres humanos” (DUARTE, 2018, p. 142).

Outro movimento de ataque à educação pública e à democracia diz respeito ao “Escola sem partido”, que culminou em um projeto de lei, intitulado com o mesmo nome, elaborado pelo advogado Miguel Nagib. O projeto objetivava combater uma suposta doutrinação política e ideológica que estaria ocorrendo nas escolas brasileiras. Apoiava-se na ideia de neutralidade do conhecimento, sob a qual, na realidade, “esconde-se a privatização do pensamento e a

tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017). Projetos como esse negam as reais relações entre educação e política, afirmando que a primeira deve ser isenta da segunda.

Para Duarte (2018, p. 140), a real finalidade desse projeto é a criação de um ambiente de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, “[...] de maneira a submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea”. Assim, concordamos com Saviani (2019), que afirma que essa é mais uma forma de tentar colocar a educação a serviço dos interesses dominantes.

Cabe destacar que, embora Miguel Nagib tenha anunciado o encerramento das atividades do Movimento Escola Sem Partido, a partir de agosto de 2020, justificando o fato pela falta de apoio por parte do atual presidente do país, é preciso termos clareza de que as ideias defendidas por esse movimento encontraram adesão de diversos setores da população, seja pela via da negação do conhecimento, seja pela via moralista. Assim, Frigotto (2019) afirma que esse movimento expressa a junção do fundamentalismo político e religioso e, portanto, é preciso estarmos atentos para os embates futuros que poderão buscar uma nova roupagem para a defesa dos mesmos interesses.

Marsiglia *et al.* (2017) afirmam que as reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade não deixaram de interferir no currículo da escola pública. Verificamos este fato com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos anos de 1990.

Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, a coalização de poder representada pelo governo FHC não só recorreu ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, como, também, buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 114).

Outro exemplo de interferência no currículo alinhada ao projeto neoliberal de educação diz respeito ao “Programa Todos pela Educação”²⁶ que, a partir dos anos 2000, representa explicitamente os interesses da classe empresarial e defende o currículo centrado na noção de “competências básicas”. Segundo os autores acima mencionados (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 114),

Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação, são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser formulada em 2015 e foi aprovado em 2017. Trata-se de um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (BRASIL, 2017, p. 7).

Esse documento assume um caráter de orientação em relação à elaboração do currículo. Consta nesse documento que, ao longo da educação básica, os alunos devem desenvolver *competências gerais* que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento deles. A competência é definida como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

26 Segundo Lamosa (2017, p. 8), “a formação do movimento Todos pela Educação no Brasil foi iniciada em 2005, por um grupo de líderes empresariais. Em setembro de 2006, o movimento lançou oficialmente o projeto Compromisso Todos Pela Educação, elaborado para impulsionar as ações do organismo”. O movimento conta com 32 organizações associadas (bancos, indústrias, agroindústria e grandes corporações) divididas entre mantenedores (entre eles, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Banco Santander, Fundação Leman, Instituto Natura) e parceiros (Rede Globo, Editora Moderna e Instituto Ayrton Senna, por exemplo) (LAMOSA, 2017). E de acordo com Saviani (2019, p. 222), em setembro de 2011, o movimento realizou o Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, no qual foi criada a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, composta organizações que representam quatorze países da América Latina.

Assim, a escola deve possibilitar que os estudantes formem competências que os auxiliem na elaboração de respostas às demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, portanto o conhecimento está vinculado a fins pragmáticos e limitados ao cotidiano alienado da sociedade capitalista.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

No trecho acima, é possível observar a ênfase conferida ao “saber fazer”, que está vinculado às necessidades imediatas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Nesse sentido, Marsiglia *et al.* (2017, p. 116) afirmam que “essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos”.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável *requer muito mais do que o acúmulo de informações*. Requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p.14, grifos nossos).

De acordo com as proposições presentes nesse documento, a formação de competências se apresenta como o caminho mais frutífero para a formação dos estudantes ao longo da educação básica, em oposição à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que representam um “acúmulo de informações” – expressão presente no excerto acima. Além disso, a passagem acima confere destaque à importância da

formação de competências para “aprender a aprender”, o que nos permite constatar que há um discurso apologético à forma em detrimento do conteúdo, ou, como afirma Martins (2010, p. 21), “[...] privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo!*”.

No quadro “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 13), há a explicitação de dez competências que objetivam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Pina e Gama (2020, p. 357) analisam o emprego dos verbos vinculados às competências, identificando os seguintes verbos: “valorizar e utilizar (três vezes cada); exercitar (duas vezes); recorrer; fruir; compreender; criar; argumentar; conhecer-se; apreciar-se; cuidar e agir (uma vez cada)”. Diante desse cenário, os autores colocam a seguinte questão: “E quanto a conhecer; relacionar; analisar; sintetizar; generalizar; abstrair?” (PINA; GAMA, 2020, p. 357). Com efeito, as competências gerais não estão vinculadas à formação de capacidades e habilidades que possibilitem aos estudantes uma compreensão do real para além do imediato, que possibilitem à apreensão das contradições presentes na realidade. Desse modo, o esvaziamento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos está vinculado à negação aos estudantes das possibilidades de conhecer a realidade objetivamente.

No que diz respeito às proposições da Base para a Educação Infantil, Pasqualini e Martins (2020, p. 427) afirmam que representam a continuidade e o aprofundamento do enfoque construtivista, “[...] desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena”. Ainda no que diz respeito à Educação Infantil, as autoras analisam o enfoque conferido aos *campos de experiência* como elemento estruturante do currículo para esse nível da educação básica e inferem que as origens dessa abordagem se encontram “[...] no enfoque kantiano que baliza a epistemologia genética de Jean Piaget, lastro teórico do construtivismo em suas inúmeras vertentes” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 434). A presença de tal enfoque justifica, na opinião das autoras,

[...] a proposição dos campos de experiência para a organização da Educação Infantil como **estratégia** de escamotear o conhecimento como eixo articulador do currículo. Tal enfoque, no mínimo, relativiza a possibilidade de existência de um conhecimento objetivo, que seja maximamente fidedigno à realidade

que representa, pressuposto esse que coaduna-se harmonicamente ao ideário pós-moderno, ao questionar as metanarrativas, com destaque aos conhecimentos científicos, universais. Este preceito recoloca o papel da escola, afastando-a de sua função originária e essencial, isto é, o de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações. Resta-lhe, por conseguinte, corroborar que os alunos aprendam a aprender, sob um enfoque que faz a mais absoluta assepsia acerca da natureza dos conteúdos desta aprendizagem e, mais do que isso, acerca da dimensão valorativa do conhecimento e da educação escolar, isto é, que os alunos aprendam o quê, para quê e a serviço de quem. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 434).

Portanto, concordamos com Marsiglia *et al.* (2017, p. 118), para quem a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa “[...] mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais [...] atendendo aos interesses da classe empresarial”. Nessa mesma direção, Pina e Gama (2020, p. 344) afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “incorpora os interesses de uma fração da classe empresarial, a ‘direita para o social’ (DPS), e, dessa forma, consolida mais uma etapa do processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares”.

Cabe ressaltar que não se trata de negarmos a importância da formulação de uma Base Nacional Comum Curricular a partir da pedagogia histórico-crítica. A crítica à atual base visa explicitar a vinculação desta com a ideologia liberal, como suas proposições estão claramente vinculadas aos interesses de uma determinada classe que não visa à superação das relações capitalista de produção e à formação omnilateral dos indivíduos. Pelo contrário, pauta-se em um projeto formativo destituído e achatado de conhecimentos, acompanhado de um conjunto de valores e comportamentos que objetivam a formação de uma razão técnico-instrumental apta a se adaptar a sociedade burguesa, “ao mundo flexível e instrumental do trabalho” (ANTUNES, 2022).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de uma base que:

[...] esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal. (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 119).

Sobre a educação escolar na sociedade capitalista e a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, concordamos com Saviani (2019, p. 293-294), ao afirmar que

É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes do tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Desse modo, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Desse modo, concordamos com o autor, o qual atesta que “a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser esse uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada” (SAVIANI, 2019, p. 294).

Conforme afirmamos anteriormente, a presente pesquisa de doutorado objetiva o estudo do processo de formação de sistemas conceituais durante a infância e adolescência e o conseqüente papel da educação escolar nesse processo. Durante o primeiro capítulo, discorreremos sobre o processo histórico e social de significação da realidade e como o conhecimento do movimento contraditório do real engendra uma forma de apropriação que exige a busca por reconstituir em pensamento o sistema conceitual que reflete a forma de ser do objeto. Assim, seguimos para o presente capítulo, tendo em vista elucidar as possibilidades e limites de conhecimento do real conferidas pela educação escolar às crianças e jovens brasileiros. Foi diante desse intento que explicitamos a concepção de educação escolar e, especificamente, de conhecimento escolar que orienta o presente estudo e discorreremos sobre como as contradições do modo capitalista de produção se expressam na educação escolar pú-

blica brasileira. Neste momento, aproveitamos para finalizar esse item reafirmando que é justamente o acesso ao conhecimento historicamente produzido e objetivado nas formas de ciência, filosofia e artes, que permite a compreensão da realidade, a compreensão da vida no modo de produção capitalista. Portanto, à educação escolar cabe a sistematização e transmissão desses conhecimentos às crianças e jovens da classe trabalhadora, trazendo à tona o conflito de classe presente na estrutura da forma de sociabilidade capitalista. Com isso, procuramos demonstrar que não preterimos o fato de que a implementação de uma educação escolar apta à formação de sistemas conceituais, tanto junto aos alunos quanto junto aos professores, se expressa como síntese de múltiplas determinações e relações diversas, com destaque às relações políticas impostas pela sociedade do capital.

No próximo capítulo, demonstramos que a formação de sistemas conceituais é fruto de um longo processo de desenvolvimento, que tem início quando a criança começa a falar, ou seja, na primeira infância, e explica-se vinculado ao desenvolvimento dos modos de generalização da realidade, que não se faz apartado da apropriação dos significados historicamente produzidos.

3 O SIGNIFICADO DA PALAVRA E O REFLEXO GENERALIZADO DA REALIDADE MEDIANTE OS CONCEITOS: ANÁLISE DOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS

Durante o primeiro capítulo, através da análise lógica do processo de generalização da realidade com base nas palavras, procuramos elucidar a relação sujeito-objeto do conhecimento e os vínculos entre o desenvolvimento das formas lógicas de pensamento e o desenvolvimento da prática social. Seguimos para o segundo capítulo objetivando a análise da problemática do conhecimento na sua relação com a educação escolar. Se partirmos da premissa de que para transformarmos a realidade precisamos conhecê-la nas suas múltiplas determinações, então nos importa analisar quais são as possibilidades dadas às nossas crianças e jovens quanto à apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido, principalmente no que diz respeito às suas formas científicas, artísticas e filosóficas.

Além disso, como exposto desde a introdução, para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do processo de formação de conceitos se dá a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Como sabemos, esse processo não ocorre somente no interior da educação escolar, isto é, a criança ou o jovem se apropria da realidade na e pelas diferentes atividades que realiza ao longo de sua vida em relação com outros seres humanos. No entanto, com base na pedagogia histórico-crítica, afirmamos a educação escolar como mediação da prática social, o que significa que, entre outras coisas, cabe a ela a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, tendo em vista o desvelamento da realidade na medida do alcance das possibilidades existentes em relação aos diferentes períodos do desenvolvimento.

Assim, no presente capítulo, objetivamos prosseguir com a exposição do processo de formação de conceitos a partir da análise de suas principais determinações psicológicas, para que, então, no próximo capítulo, possamos aprofundar a análise do desenvolvimento ontogenético da formação de conceitos, isto é, explicar como essa formação se desdobra nos diferentes períodos de vida do indivíduo.

Iniciamos a partir da discussão sobre o papel dos signos e seus significados no desenvolvimento cultural do psiquismo, especialmente em relação à

estruturação semântica e sistêmica da consciência. Na sequência, discorreremos sobre o sistema semântico como unidade de processos intelectuais e afetivos. Então, adentramos no estudo do significado da palavra como unidade dos processos de comunicação e generalização e como unidade do pensamento verbal. Por fim, discorreremos sobre o desenvolvimento dos conceitos como um processo que envolve transformações no sistema de funções da consciência, no sistema de atividades do indivíduo, nas estruturas de generalização e a formação de um sistema conceitual, o qual por sua vez pressupõe relações de generalidade.

3.1 A relação entre signo e significado e o problema da estrutura semântica e sistêmica da consciência na teoria de Vigotski

Segundo Elkonin (1996), no Epílogo escrito para o Tomo IV das *Obras Escolhidas* de Vigotski, as produções deste autor dedicadas ao estudo da psicologia infantil podem ser organizadas em torno de dois períodos. O primeiro, de 1926 a 1931, é marcado pelo problema da *mediação* dos processos psíquicos, o que representa para este autor o elo central no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. O segundo período, de 1931 a 1934, é marcado pela elaboração do problema da *estrutura semântica e sistêmica da consciência* e a teoria geral do desenvolvimento infantil.

É nesse sentido que Veresov (2010) afirma que o livro *Pensamento e Linguagem*²⁷, que data de 1934²⁸, parte de um sistema conceitual já desenvolvido por Vigotski, principalmente no decorrer da década de 1920. Contudo, segundo esse autor, nesse livro, Vigotski confere destaque ao estudo do *sistema*

27 Essa obra, originalmente publicada com o título *Мышление и речь: Психологические исследования* (Myshlenie i rech.: Psikhologicheskie issledovaniya), foi traduzida para diferentes línguas e publicadas em diferentes países. No Brasil, temos as seguintes publicações: *Pensamento e Linguagem* (1987), tradução feita a partir da publicação da obra na língua inglesa; e *A construção do pensamento e da linguagem* (2001), realizada a partir da edição original russa.

28 Essa obra foi publicada pela primeira vez em língua russa, em 1934. No entanto, é sabido que não se trata de uma monografia do todo, isto é, a obra é composta por capítulos e artigos que foram escritos e publicados nos anos de 1929 (terceiro e quarto capítulos), 1930-1931 (quinto capítulo), 1932 (segundo capítulo) e capítulos que foram escritos e ditados nos anos de 1933-1934 (sexto capítulo) e 1934 (prefácio, primeiro e sétimo capítulo) (VAN DER VEER; YASNITSKY, 2011).

funcional, de modo que aparece de forma mais acabada a ideia de uma estrutura *sistêmica e semântica da consciência*.

Assim, nesse momento, dedicamo-nos a demonstrar as principais conclusões dos estudos sobre o papel dos signos como mediadores dos processos psíquicos e, na sequência, discorreremos sobre as elaborações de Vigotski apontando a necessidade de se investigar os significados para a compreensão da gênese social da consciência.

Datam de 1930 duas publicações de Vigotski que discorrem sobre as relações entre o instrumento e o signo no desenvolvimento infantil. Uma dessas publicações, de autoria de Vigotski e Lúria, foi publicada em língua portuguesa, com o título *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* (1996). O outro texto foi publicado como um capítulo de livro da obra *A formação social da mente*, com o título *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança* (2009). No entanto, esse mesmo material foi publicado em língua inglesa e espanhola constando a autoria de Vigotski e Lúria e, no caso da edição espanhola, como um livro intitulado *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño* (2007). Desse modo, o que queremos destacar é que essas duas publicações são marcadas pelo argumento de que é precisamente nos estudos sobre o emprego de instrumentos e signos que reside a chave para demonstrar cientificamente as *raízes do desenvolvimento cultural do psiquismo humano*.

Vygotski e Lúria (2007) afirmam que os estudos sobre o desenvolvimento infantil levados a cabo pela psicologia da época encontravam-se em uma encruzilhada, uma vez que ao tentarem abandonar o modelo explicativo herdado da botânica, em que compreendia o desenvolvimento infantil como um mero fenômeno de crescimento, culminaram em um modelo pautado na zoologia, o que, por sua vez, implicou na convergência da psicologia animal em infantil, ou seja, as correntes psicológicas da época passaram a encontrar nos experimentos realizados em animais “[...] as respostas diretas aos problemas do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 14).

Em vista de superar os problemas identificados nos estudos da época, os autores afirmam a necessidade de se compreender a relação existente entre as ações da inteligência prática ligadas ao uso de instrumentos e o desenvolvimento do signo, ou de operações simbólicas como a fala, uma vez que, a ci-

ênica moderna até aquele momento compreendia esses dois processos psíquicos como “[...] duas linhas independentes de desenvolvimento que, embora pudessem estar em contato, basicamente não tinham nada em comum” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 20). Assim, os estudos sobre as operações práticas da criança não consideravam a fala ou outras operações simbólicas em seu desenvolvimento. Ademais, os estudos sobre os processos simbólicos na criança, como, por exemplo, a respeito da origem e do desenvolvimento da fala, não consideravam os vínculos com sua atividade prática. Essa problemática e os “becos sem saída” aos quais se conduzia não deixavam de expressar, mais uma vez, os limites lógico-formais da psicologia, sobejamente criticados por Vigotski.

A separação entre a atividade prática e a atividade simbólica tinha como um de seus pontos de partida os resultados dos experimentos com chimpanzés realizados por Kohler, que evidenciaram o uso de instrumentos por estes animais em diferentes situações. Tais estudos, entretanto, também evidenciaram a impossibilidade de esses animais desenvolverem operações com sinais e símbolos, mesmo que fossem operações simples.

É justamente com base nesses resultados experimentais que Vygotski e Lúria (2007, p. 21) realizaram, pelo prisma materialista e dialético, uma viragem no que concerne ao entendimento sobre os vínculos existentes entre os processos mencionados acima e o desenvolvimento infantil, ou seja, para esses autores, se a atividade prática é capaz de existir sem a atividade simbólica nos animais superiores, pode-se inferir a partir disso que a combinação dos dois sistemas é exatamente o que se pode considerar característico do complexo comportamento humano. Assim, são os vínculos internos entre a atividade simbólica e a atividade prática que permitirão o surgimento de novas formas de comportamento.

Cabe observar nesse momento as relações entre as conclusões obtidas por Vigotski e Lúria e a concepção materialista histórico-dialética, a respeito do trabalho como uma atividade teleologicamente orientada e o conhecimento objetivado em um sistema de signos e significados como mediação para intervenção na realidade.

No texto *Estudos sobre a história do comportamento*: símios, homem primitivo e criança, Vygotsky e Lúria (1996) afirmaram ser possível identificar

três principais estágios do desenvolvimento do comportamento animal. O **primeiro** corresponde ao estágio das reações hereditárias ou “modos inatos de comportamento”. Essas reações inatas possuem como função a satisfação das necessidades do organismo tendo em vista garantir sua sobrevivência ou, nas palavras dos autores, sua autopreservação e reprodução. Exemplos dessas reações instintivas são o reflexo de sucção e o reflexo de preensão observados nos bebês já nos primeiros dias de vida. Em outros animais, temos como exemplos de reações instintivas o tecer da teia pela aranha ou a construção da colmeia pela abelha. Em todos os animais essas reações inatas e instintivas representam a principal forma de adaptação do animal ao ambiente.

O **segundo** estágio do desenvolvimento do comportamento apoia-se no primeiro para se desenvolver. É o chamado estágio dos reflexos condicionados. Segundo os autores, “esta segunda classe de reações difere da anterior por não ser hereditária, mas provir da experiência individual do animal” (VYGOTSKY; LÚRIA, 1996, p. 56). Desse modo, essas reações são aprendidas pelo animal através de suas experiências com o ambiente. Porém, cabe ressaltar que todos os reflexos condicionados surgem com base nas reações instintivas hereditárias, isto é, nos reflexos incondicionados, por isso os autores afirmaram que uma reação condicionada é uma reação incondicionada alterada pelos estímulos ambientais ou, em outras palavras, reações hereditárias instintivas que se adaptaram às condições individuais da existência de um dado animal. Os estudos do campo da biologia animal têm evidenciado que o reflexo condicionado é característico do comportamento dos seres vertebrados, isto é, embora possam ser observados certos reflexos condicionados em seres invertebrados, como as abelhas e formigas, os reflexos inatos são predominantes nas formas de comportamento desses seres, enquanto nos seres vertebrados ocorre exatamente o oposto.

Por fim, o **terceiro** estágio é chamado de estágio das reações intelectuais. Para os autores, assim como o estágio dos reflexos condicionados, as reações intelectuais apoiam-se em uma combinação de reflexos condicionados para se desenvolverem. Lúria (1979), porém, afirma a existência de três traços fundamentais no comportamento adaptativo dos animais próprios a este terceiro estágio, o estágio do intelecto. O primeiro traço consiste em que mesmo o mais complexo comportamento desses animais preserva ligações com as ne-

cessidades biológicas e não ultrapassa seus limites. O segundo traço se refere ao fato de que o comportamento é sempre determinado pelo campo perceptual imediato, por estímulos imediatamente perceptíveis. O terceiro traço diz respeito ao fato de que os comportamentos desses animais são alicerçados na experiência da espécie e transmitidos em códigos hereditários e/ou se formam na experiência imediata de dado estímulo, o que resulta na formação dos reflexos condicionados. Desse modo, para esse referencial teórico é patente a afirmação de que a inteligência prática presente nesses animais permanece independente da atividade simbólica.

Da maior importância para a história do desenvolvimento do pensamento é o fato de que pensar, no chimpanzé, é absolutamente independente da fala. Vemos o chimpanzé numa forma puramente biológica de pensamento não-verbal que nos convence da opinião de que as raízes genéticas do pensamento e da fala são diferentes no mundo animal. Todos os fatores que distinguem o comportamento do macaco do homem podem ser resumidos e expressos numa afirmação geral neste sentido: a despeito do fato de que o macaco manifesta uma capacidade para inventar e utilizar instrumentos - o pré-requisito de todo o desenvolvimento cultural humano -, a atividade de trabalho, baseada nessa capacidade, não se desenvolveu ainda no macaco, nem mesmo minimamente. O uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e o do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta. (VYGOTSKY; LÚRIA, 1996, p. 87).

Há no excerto acima a explicitação de um fato fundamental, tendo em vista a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Os autores afirmam que, embora os macacos antropoides façam uso de instrumentos, não são os responsáveis pela adaptação desses seres à natureza. Contudo, o contrário é verdadeiro em relação aos seres humanos, isto é, os *instrumentos de trabalho* tornaram-se a base da adaptação do ser humano à natureza.

Segundo Vygotsky e Lúria (1996), os germens do trabalho já se encontram nos macacos antropoides, contudo estes não evoluem, não se desprendem das limitações hereditárias da espécie, enquanto nos seres humanos encontramos a forma mais desenvolvida dessas expressões rudimentares já encontradas em outros animais.

Se olharmos para todo este estágio através do qual o macaco ingressa no desenvolvimento do comportamento, temos que

dizer que o embrião da atividade de trabalho - o pré-requisito necessário de sua origem - existe no macaco sob a forma do desenvolvimento da mão e do intelecto que, tomados conjuntamente, levam ao uso de instrumentos. Contudo, não encontraremos no macaco pré-requisitos de autocontrole ou do uso de signos, ainda que primitivos. Estes só aparecem no período histórico do desenvolvimento do comportamento humano e constituem o conteúdo principal de toda a história do desenvolvimento cultural. Neste sentido, "o trabalho criou o próprio homem". (ENGELS, 1960, p. 279) (VYGOTSKY; LÚRIA, 1996, p. 91).

Portanto, o *trabalho* é chave para a compreensão do salto qualitativo do comportamento animal para o comportamento humano. É a partir dessa atividade que se torna possível aos seres humanos controlarem seu próprio comportamento com o auxílio de signos artificiais, conforme explicitado no primeiro capítulo. Leontiev (1978) afirma que a produção e uso de instrumentos se faz possível somente em ligação com a consciência das finalidades da ação de trabalho. Desse modo, para Leontiev (1978, p. 78-79), a atividade de trabalho é também a chave para a origem da "forma especificamente humana do reflexo da realidade, a *consciência* humana".

Lúria (1979) aponta três traços fundamentais que marcam a distinção da atividade humana consciente dos comportamentos dos animais. O primeiro diz respeito ao fato de que a atividade humana se desprende dos limites das necessidades biológicas e, mesmo quando objetiva atendê-las, vincula-as a outras e mais complexas necessidades. O segundo traço refere-se ao fato de que a atividade consciente supera os limites da captação sensorial, isto é, possibilita que o ser humano consiga resolver problemas práticos fora de seu campo sensorial. O terceiro traço específico da atividade humana diz respeito à assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade, de modo que as capacidades e habilidades especificamente humanas resultam desse processo de *apropriação* do legado da atividade coletiva das gerações anteriores.

Em *O problema do desenvolvimento cultural da criança*, escrito em 1928, Vygotsky (1994, p. 68) afirma que "a descoberta da criança da importância funcional de uma palavra como signo é semelhante à descoberta da importância funcional de um bastão como ferramenta". É nesse sentido que Vigotski afirma que o signo cumpre uma *função instrumental* na conduta humana. Martins (2013a), contudo, alerta para o fato de que, embora a adoção do vocábulo

instrumento por Vigotski não tenha sido casual, é importante frisar que entre o conceito de signo e o de instrumento há uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional. Isso pode ser explicado pelo fato de que o instrumento é um meio em que o ser humano provoca transformações no objeto, ou seja, é um meio da atividade exterior do ser humano, orientado a modificar a natureza. Já o signo é um meio que o ser humano usa “[...] para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (VYGOTSKI, 2000, p. 94).

Desse modo, nas obras de Vigotski apresentadas até o momento, o signo desponta como o elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento cultural dos seres humanos. O autor denominou de *ato instrumental* o ato mediado por signos que introduz profundas mudanças no comportamento humano, uma vez que, entre a resposta do indivíduo e o estímulo do ambiente, interpõe-se um novo elemento, o *signo*. Este opera como *estímulo de segunda ordem*, o que significa que, “retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas” (MARTINS, 2013a, p. 44).

Tendo em vista abordar a estrutura das operações com signos, Vygotski e Lúria (2007, p. 56) usam o desenvolvimento da memória como exemplo. A memória, em sua expressão elementar, implica em uma retenção involuntária de informações captadas sensorialmente. A memória, porém, em sua forma cultural, vincula-se à retenção voluntária das informações, que se faz por meio do uso de elementos do ambiente que controlam a partir do exterior o processo psíquico. Historicamente, os seres humanos criaram estímulos artificiais a fim de orientar e controlar o seu próprio comportamento e o dos outros. A exemplo disso, há os entalhes em madeira e os nós. Na verdade, os autores apontam que “tudo indica que a operação com signos segue o mesmo caminho que segue a fala na ontogênese, já que a fala é, em primeiro lugar, um meio de estimular outra pessoa e, então, torna-se uma função intrapsíquica” (VYGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 57).

Assim, um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural é a passa-

gem das operações mnemônicas para a mnemotécnica -- para o domínio da memória -, da forma biológica de seu desenvolvimento para a forma histórica, ou de uma forma interna para uma forma externa.

Assinalemos que as formas iniciais dessa dominação sobre a memória são signos utilizados não tanto para si mesmo como para os outros, com fins sociais que somente depois se tornam signos para a própria pessoa. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 119).

De acordo com os autores, as operações com signos, tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente, guardadas as suas devidas proporções, não surgiram inicialmente como formas de controlar o próprio comportamento; mas, sim, orientadas para o outro, com fins sociais. Por isso que uma das funções sociais do signo é a *função comunicativa*.

Assim, cabe destacar o caráter mediador dos signos. De acordo com Martins (2013a, p. 45), “o conceito vigotskiano de mediação ultrapassa a relação aparente entre polos, penetrando na esfera das intervinculações entre as suas propriedades essenciais”. Assim, os signos interpõem-se na relação entre sujeito e objeto, de modo que altera a resposta do indivíduo perante o objeto e, “ao alterar essa resposta, requalifica tanto o estímulo quanto o modo de operar do sujeito – representado pelas demandas do autodomínio da conduta” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 233).

Sobre a gênese da operação com signos, Vygotski e Lúria (2007, p. 60) ressaltam:

Nós nos convencemos de que essas operações com signos não surgem apenas como resultado de um processo longo e complexo que apresenta cada uma das características que caracterizam o desenvolvimento autêntico e que está subordinado a cada uma das leis fundamentais da evolução psíquica. Isso significa que nem a criança os inventa nem são transmitidos simplesmente por adultos, mas que emergem de algo que não é, a princípio, uma operação com signos e que só se torna isso depois de uma série de transformações qualitativas, cada uma das quais condiciona o próximo passo e, por sua vez, é condicionado pelo anterior e, portanto, une-os como fases de um processo integrado de caráter histórico. As funções psíquicas superiores não constituem, a este respeito, qualquer exceção à regra geral, e não diferem de outros processos elementares. Eles também estão sujeitos às leis fundamentais do desenvolvimento, que não incluem exceções.

Dessa maneira, as operações com signos formam-se como resultado de um longo processo marcado por transformações qualitativas, em que as formas anteriores condicionam o surgimento das seguintes, isto é, um processo que possui um caráter histórico e marcado por fases, em que as formas mais complexas de operações com signos surgem das formas mais simples. Todavia, tal feito não se realiza sob um viés evolucionista, natural, outrossim, subjugando-se aos alcances e complexificações da própria internalização da cultura por parte da criança. Por exemplo, segundo os autores, as primeiras operações com signos da criança ainda são desprovidas de intencionalidade.

E eles nos mostram que o primeiro estágio no uso de signos é em grande parte caracterizado por um certo primitivismo de todas as operações psíquicas. Uma análise cuidadosa nos mostra que o signo, que é aplicado aqui como um lembrete de um certo estímulo, ainda não está completamente separado desse estímulo: ele forma junto com ele uma espécie de estrutura sincrética global que engloba tanto o signo quanto o objeto, e ainda não desempenha o papel de um meio de recordação. (VYGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 62).

Desse modo, podemos afirmar que o primeiro estágio no uso de signos caracteriza-se pelo sincretismo que envolve tanto o signo quanto o objeto e, pelo caráter não intencional do uso de signos, ou seja, estes ainda não possuem um caráter instrumental. A reprodução correta ou a recordação é resultado do *complexo associativo*, na qual o signo desperta no sujeito uma série de conexões associativas. Isso significa que, inicialmente, para a criança, não é qualquer sinal que pode estar ligado a qualquer significado.

Esta tendência manifesta-se especialmente nas crianças menores (de quatro para seis anos). A criança busca, entre os diferentes sinais que são oferecidos, um que já tenha um link pré-estabelecido com a palavra que deve ser memorizada. (VYGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 63).

Com base em uma série de estudos, Vygotski e Lúria (2007, p. 64) afirmam que a atividade simbólica na criança não surge como os hábitos, isto é, “[...] embora a formação de hábitos e as ‘descobertas’ intelectuais apareçam com certa frequência entrelaçadas com o uso de signos pela criança”, não serão estas que irão determinar o desenvolvimento interno desse processo. Assim, concluem que as “*operações com signos são o resultado de um complexo*

processo de desenvolvimento no sentido pleno da palavra” (VYGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 64, grifos do original).

Desse modo, a análise do desenvolvimento das operações com signos permite afirmar que ocorre a passagem de uma operação externa para uma operação mediada internamente. Mas como esta passagem ocorre? Pautando-se no desenvolvimento da memória como exemplo, Vygotski e Lúria (2007, p. 65) atestam que, se nos atermos apenas à manifestação externa, teremos a impressão de que a criança passou a recordar mais e melhor e “[...] que retornou ao procedimento de recordação imediata a partir do qual nossa experiência o havia separado”. Contudo, esta é a aparência do fenômeno, uma vez que na verdade o que está ocorrendo é um processo de *internalização*, que segundo os autores significa:

[...] o fato de que em seus estágios iniciais as funções psíquicas superiores são construídas como formas externas de comportamento apoiando-se nos signos externos não por acaso acidental, mas são determinadas pela própria natureza psíquica da função superior que, como mencionado acima, não surge como uma continuação direta dos processos elementares, mas sim como um *método social de comportamento aplicado por si mesmo a si mesmo*. (VYGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 65, grifos dos autores).

Segundo os autores, esse não é um processo mecânico e, sim, um processo vinculado a mudanças estruturais e funcionais de toda a operação. Os processos externos se instalam na criança como resultado de uma *contradição* entre as funções e formas de comportamento já instaladas e aquelas que existem nas relações coletivas, culturais, das quais o indivíduo faz parte.

A mais importante e fundamental das leis genéticas às quais o estudo das funções psíquicas superiores nos conduz, estipula que cada uma das atividades simbólicas da criança constituía antes normas sociais de cooperação e que elas preservam durante todo o desenvolvimento até seus níveis mais altos, o método social de operação. A história das funções psíquicas superiores é revelada aqui como a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psíquica individual. (VYGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 51).

Há neste excerto a apresentação de uma das principais leis do desenvolvimento cultural, qual seja, a *lei genética geral do desenvolvimento cultural*,

que postula que todos os processos psíquicos culturais existem primeiro nas relações sociais, nas relações entre as pessoas e que somente mais tarde virão a se consolidar como um modo individual de comportamento. Além disso, está a ideia de que o processo de internalização dos signos está ligado a mudanças profundas na atividade das funções psíquicas. Por um lado, as funções elementares continuam a existir, mas agora de maneira subordinada e agem segundo novas leis próprias do sistema como um todo. Por outro lado, o próprio uso dos signos passa por um processo de reconstrução, uma vez que passa a ser substituído por formas essencialmente novas. Assim, conexões novas e distintas daquelas que caracterizavam a ação externa com signos surgem.

Em suma, até o presente momento, procuramos discorrer sobre os estudos de Vigotski e Luria que se voltam à análise do papel dos signos no desenvolvimento dos processos psíquicos culturais. No entanto, como afirmamos no início deste item, em estudos posteriores, Vigotski apresenta a problemática dos signos, mais especificamente, da palavra, como “signo dos signos”, necessariamente vinculada aos *significados* e destaca os nexos destes últimos na gênese social da consciência, afirmando a estruturação semântica e sistêmica da consciência. É sobre essas análises do autor que nos detemos neste momento.

A necessidade de nova etapa de investigação não adveio do fato de que uma nova ideia veio à tona, porque uma nova ideia tornou-se interessante, mas novos fatos nos impeliram à necessidade de desenvolvimento da própria investigação, a buscar por explicações novas, mais complexas. O caráter limitado, convencional, estreito, do ponto de vista mais antigo conduziu a uma avaliação incorreta dos momentos centrais, os quais nós havíamos tomado como secundários: as *conexões interfuncionais*. Nós focamos nossa atenção sobre o signo (sobre o instrumento) para determinar o desenvolvimento das operações com ele, e o apresentamos como algo corriqueiro que passa por três estágios: o mágico, o externo e o interno. Mas o pequeno nó é externo, e o diário de um adolescente é externo. Portanto, temos um mar de fatos pobremente explicados e uma aspiração por olhar de modo mais profundo para os fatos, ou seja, desejamos reinterpretá-los teoricamente. (VYGOTSKY, 2018b, p. 274-275, grifos nossos).

Em um outro texto denominado de *O problema da consciência*, que foi escrito em 1932, o autor afirma que os estudos levados a cabo por ele, inicialmente, consideraram que o significado é próprio do signo, mas assumiram o

significado como algo constante. Desse modo, o autor reconhece a necessidade de se diferenciar o signo e o significado, de identificar as diferenças existentes entre eles.

Em outro material, que data de 1932 e publicado em 2018 na língua inglesa, como um capítulo do livro *Vygotsky's Notebooks*²⁹, o autor afirma que “o signo tem significado. O estudo do signo, em seu papel psicológico real, necessariamente requer o estudo do significado. Este é o centro do método semiótico” (VYGOTSKY, 2018a, p. 300). Na sequência, o autor afirma:

Até agora nós não havíamos considerado o sentido e o significado. Isto é (nos experimentos com a memória), nós não fizemos distinção entre o nó e a palavra, isto é, com a palavra nós nos focamos no que ela tem em comum com o nó e não no que o é específico. Esta é uma abstração legítima, necessária, da qual devemos nos orgulhar. Era importante mostrar a *essência das funções psicológicas superiores*: para este fim as funções rudimentares serviam melhor; era necessário mostrar o mecanismo psicológico do signo. Para fazer isso, a memória lógica, em certo sentido teve que ser reduzida ao nó.

Agora a tarefa é estudar o *movimento do próprio signo*. Isto é, a questão é como a memória lógica difere da mnemotécnica e a palavra do nó (anteriormente como a palavra e o nó eram semelhantes). (VYGOTSKY, 2018a, p. 300, grifos nossos).

Notamos que, na passagem acima, o autor destaca que dadas as características dos debates psicológicos de sua época foi necessário mostrar o papel dos signos no desenvolvimento dos processos psicológicos culturais, mais especificamente, demarcar o caráter mediador deles e explicitar que as *funções psíquicas superiores* se figuram como *funções mediadas*. No entanto, o autor afirma que, ao focarem no signo como um instrumento, perdeu-se o que o define como tal e, conseqüentemente, o papel que ele desempenha na consciência. Vygotsky (2018a, p. 301) aponta que “o significado é o maior problema das operações com signos. Assim como não há comportamento superior sem o signo (sem a função do signo), não há sistema psicológico sem significado”.

No primeiro capítulo deste estudo, discorreremos sobre o processo de significação da realidade e afirmamos que o significado é uma generalização,

29 Trata-se de uma coletânea de anotações encontradas nos arquivos pessoais de Vigotski. Essas anotações foram editadas e traduzidas para a língua inglesa em 2018 (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

isto é, um processo em que o ser humano generaliza a realidade em um processo de comunicação com outros seres humanos. Nas passagens acima, Vygotski está apontando que podemos considerar os signos como fundamentais para a existência dos comportamentos culturais complexos, mas não são suficientes para explicarmos o sistema de funções psíquicas, em outras palavras, para explicarmos o *sistema de funções da consciência e seu desenvolvimento*. Para isso, faz-se necessário o estudo do processo de produção de significados e o seu desenvolvimento.

A essência da transição para o problema dos sistemas psicológicos e da conexão entre o novo e o velho estágio está na fórmula: signo-significado.

Portanto, o método significativo (= ambos signo e significado) expressa melhor tanto a unidade dos dois níveis quanto o que é novo: a semântica e o sistema. (VYGOTSKY, 2018a, p. 300).

Assim, o autor aponta o método da análise semântica ou, como presente no excerto acima, o método significativo, como o método adequado para estudar “a estrutura do sistema e conteúdo da consciência” (VYGOTSKI, 1991, p. 129), isto é, para o estudo da gênese histórica da consciência. Trata-se da análise do desenvolvimento das estruturas de generalização, tendo em vista deflagrar como essas mudanças, no modo de significar a realidade, geram transformações no sistema de funções, nas relações interfuncionais constitutivas da consciência³⁰. Coloca-se em foco tanto o desenvolvimento dos significados quanto suas conexões com a formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um sistema de funções. Em uma outra nota publicada em seus cadernos, o autor atesta:

Em particular, a *mudança* de significados e o *movimento dos sentidos* é um *método experimental* para estudar os *sistemas* e suas estruturas e dinâmicas internas. A *mudança do significado* é a análise mais profunda, mais *essencial*, *mais interna da ope-*

30 Davídov (1988, p. 156) afirma que na filosofia o termo consciência e pensamento são por vezes utilizados como sinônimos. No entanto, para a psicologia, “consciência e pensamento se assemelham pela presença neles de uma operação comum, a generalização. Todas as formas ‘superiores’ de consciência social estão intimamente ligadas ao pensamento teórico (é por isso que a consciência social desenvolvida pode ser chamada de teórica). Na psicologia, sendo absolutamente legítima a diferenciação entre consciência e pensamento, ao mesmo tempo é essencial, em nossa opinião, estabelecer suas inter-relações, determinar o papel e a importância dos diferentes tipos de pensamento, característicos de um ou outro nível de desenvolvimento da consciência”.

ração com signos [...]. É uma nova maneira de experimentar a operação com signos. (VYGOTSKY, 2018c, p. 258, grifos do autor).

No primeiro capítulo, tratamos das relações entre o estudo lógico e psicológico dos significados e afirmamos que para Vigotski não se tratava da análise do desenvolvimento do significado em si. No excerto acima, está explícito que para o autor o que se coloca como foco é a análise do desenvolvimento do *modo como se generaliza a realidade*, do desenvolvimento das estruturas de generalização e de como estas *revelam mudanças nos sistemas de funções da consciência*.

A estrutura da consciência e o sistema dependem da forma principal de pensamento: o sincretismo, o complexo, [e] o conceito são três níveis no desenvolvimento do pensamento (nos significados das palavras) e simultaneamente três níveis no desenvolvimento da consciência e dos sistemas psicológicos. (VYGOTSKY, 2018a, p. 301).

Assim, o desenvolvimento dos modos de generalização da realidade mediante a palavra engendra transformações na estrutura sistêmica da consciência. No entanto, no texto já citado, *O problema da consciência*, Vygotski (1991, p. 129) explica:

As relações interfuncionais determinam o significado = consciência, a atividade da consciência. A estrutura do significado é determinada pela estrutura da consciência como um sistema. A consciência é estruturada como um sistema. Sistemas estáveis - caracterizam a consciência.

No primeiro excerto, o autor assevera que a estrutura da consciência depende dos modos de generalização da realidade desenvolvidos. No entanto, no último excerto apresentado por nós o autor revela que as relações interfuncionais determinam o significado. Vejamos o que o autor apresenta em uma outra nota:

A mudança da consciência é primária, a mudança das funções é secundária, mas a consciência não recebe forças especiais com ajuda das quais transforma suas funções, como um condutor, uma função mais elevada, a apercepção de Wundt etc. Não, esta mesma mudança primária da consciência desenvolve-se de seu próprio movimento interno do qual as funções

participam. As funções não se situam fora da consciência, a consciência não é um espaço mental, não é um cenário de Gesell no qual os atores representam um drama, mas sim o próprio drama, que pelo seu desenrolar determina cada movimento de todos os atores. (VYGOTSKY, 2018a, p. 293).

Cabe apresentarmos outro excerto do autor a fim de tecermos algumas considerações sobre as relações entre consciência, sistema de funções e significados. No sétimo capítulo de *Pensamiento y Habla*³¹, Vigotski (2007, p. 515) afirma:

A percepção e o pensamento têm procedimentos diferentes para refletir a realidade na consciência. Esses diferentes procedimentos implicam diferentes tipos de consciência. Portanto, pensamento e linguagem são a chave para entender a natureza da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, se a linguagem é a consciência que existe na prática para os outros e, portanto, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel de destaque não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência como um todo. As investigações empíricas mostram a cada passo que a palavra desempenha esse papel central em toda a consciência e não apenas em suas funções isoladas. A palavra representa na consciência, nos termos de Feuerbach, o que é absolutamente impossível para uma pessoa e possível para duas. É a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

Assim, cabe, nesse momento, apontarmos uma síntese inicial dos excertos apresentados acima. Entendemos que o que Vigotski está afirmando é que a existência social, ou seja, as relações sociais são primárias em relação a consciência. No entanto, ao passo que o indivíduo estabelece relações com outros indivíduos e desenvolve a fala, apropriando-se de um sistema de signos e significados, isso transforma não só a sua imagem subjetiva da realidade, como passa a mediar suas relações com outros seres humanos e com a própria realidade. É por isso que não se trata apenas de afirmar que o uso de signos determina o desenvolvimento da consciência; mas, precisamente, reconhecer que os significados constituem o próprio movimento do sistema de funções da consciência.

31 Optamos pelo uso da edição argentina da obra *Мышление и речь (Myshlenie i rech)*, publicada com o título *Pensamiento y habla* (Pensamento e fala) (VIGOTSKI, 2007). Conforme afirmado em nota anterior, encontramos publicação correspondente no Brasil com o título *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001).

No primeiro capítulo deste estudo, apresentamos uma passagem de Marx em que o autor afirma que a linguagem é tão antiga quanto a consciência. Parece-nos que no excerto acima Vigotski faz uma alusão a essa passagem para fundamentar o seu argumento de que a palavra e, em especial, o significado, não se refere somente ao pensamento, mas a toda consciência. A linguagem constitui um movimento de significação do real e da materialização deste em ideias, conceitos, representações. Este movimento ocorre nas e pelas *atividades* que os indivíduos realizam em situação de *comunicação* com outros seres humanos, tendo em vista garantir as condições de produção e reprodução da sua vida.

Assim, há, para o autor, uma relação entre o sistema semântico, isto é, os modos de generalização, significação, desenvolvidos e a estrutura sistêmica da consciência. Como apresentamos mais acima, o autor defende que a estrutura do significado é determinada pela estrutura da consciência como um sistema, no entanto, o autor afirma também que a estrutura da consciência e o sistema dependem da forma principal de pensamento. Contudo, não há o desenvolvimento da consciência, a priori, e o desenvolvimento do processo de significação, isto é, do pensamento, depois. Também não há o processo de apropriação dos significados e desenvolvimento das estruturas de generalização e, depois, o desenvolvimento do sistema de funções da consciência. Além disso, cabe lembrar que as funções psíquicas superiores são funções culturais, isto é, possuem um caráter essencialmente social e simbólico, mediado por um sistema de signos e significados. Portanto, o desenvolvimento das funções, ou melhor dizendo, do sistema de funções não é independente do desenvolvimento dos modos de significação da realidade consubstanciados na consciência e, assim, todo esse complexo composto pelas funções psíquicas culturais, pelos modos de significação da realidade e pela consciência encontram-se em unidade com a atividade social.

Afirmar a estruturação semântica e sistêmica da consciência é afirmar que o indivíduo, para produzir e reproduzir a sua vida, precisa se colocar como um ser ativo e em relação com outros seres humanos e que essas relações são mediadas por um sistema de signos e seus significados. Assim, esses significados que existem como consciência social, isto é, como objetivações, são apropriados pelos indivíduos e transformam o seu reflexo psíquico, a sua forma

de ser e, conseqüentemente, o seu sistema de funções. As transformações no sistema de funções possibilitam transformações nos modos de generalizar a realidade, ou seja, no processo de significar a realidade, uma vez que, como veremos na seqüência, as funções se complexificam, tornam-se conscientes, voluntárias e, assim, possibilitam que o próprio processo de generalização seja tomado como objeto da consciência.

Desse modo, cabe, na seqüência, analisarmos a formação desse sistema semântico como unidade de processos intelectuais e afetivos, para então, posteriormente, discorrermos sobre o significado como unidade de comunicação e generalização.

3.2 O sistema semântico: unidade de processos intelectuais e afetivos

Concluimos o item anterior conferindo destaque à estrutura semântica e sistêmica da consciência. Assim, nesse momento, procuramos demonstrar como os processos intelectuais e afetivos se conectam e constituem a estrutura da consciência, a fim de destacar o movimento dos próprios significados.

Como se sabe, a separação do aspecto intelectual de nossa consciência de seu aspecto afetivo e volitivo constitui um dos defeitos básicos e radicais de toda a tradição psicológica. Assim, o pensar torna-se inevitavelmente uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, separados de toda plenitude da vida, dos impulsos vitais, dos interesses, das inclinações de quem pensa, e acaba sendo ou um epifenômeno desnecessário que não pode modificar nada na vida ou no comportamento da pessoa, ou então uma força originária que, de forma incompreensível, exerce sua influência na vida da consciência e da personalidade. (VIGOTSKI, 2007, p. 174).

Segundo Vigotski, a compreensão do pensamento, como um processo psicológico, passa necessariamente pela identificação de seus vínculos com os processos afetivos. Quando essa conexão é desconsiderada, deixa-se de compreender como os motivos, interesses e necessidades vinculam-se ao pensamento, dirigindo seu movimento “em um ou outro sentido” (VIGOTSKI, 2007, p. 174), do mesmo modo que se perde a possibilidade de explicar como o pensamento se relaciona e coloca determinações aos aspectos afetivos e volitivos.

Portanto, para Vigotski, a compreensão das relações entre pensamento e emoções, entre as funções cognitivas e as funções afetivas, passa por reconhecer a existência de um *sistema semântico dinâmico*, representado pela *unidade dos processos afetivos e intelectuais*. A análise semântica, que toma o significado da palavra como unidade de análise, mostra

[...] que cada *ideia* contém, de forma reelaborada, uma *relação afetiva da pessoa com a realidade* representada em tal ideia. Também permite descobrir o caminho que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa para uma certa orientação de seu pensamento e o movimento contrário, da dinâmica do pensamento para a do comportamento e da atividade concreta da pessoa. (VIGOTSKI, 2007, p. 26).

Primeiramente, cabe pontuar que, embora o autor não nomeie explicitamente, ele está explicitando a afecção do objeto como elemento primário e essencial para a formulação de uma ideia, de modo que resulta impossível se ter uma ideia sobre algo sem que este algo não tenha afetado o sujeito que pensa. Nessa direção, Martins (2016b, p. 61) afirma:

[...] uma vez que a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma, sempre, numa relação particular e única entre o indivíduo e os mesmos, estando assim subjugada às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão desta tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos.

Além disso, para Vigotski (2007, p. 508), o pensamento se realiza na palavra, o que significa dizer que o pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras; mas, sim, que o “significado irá mediar o pensamento em seu caminho para a expressão verbal”. No entanto, para o autor, o pensamento, como o processo que nos permite estabelecer relações entre coisas, está vinculado aos nossos afetos e emoções.

O próprio pensamento não surge de outro pensamento, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que compreende nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impul-

sos, nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento está a tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao "porquê" final na análise do pensamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 508).

É nessa direção que Leontiev (2005), ao tratar das relações entre pensamento e fala, afirma que embora o pensamento ocorra em resposta a um *motivo cognitivo*, ele é sempre *afetivamente regulado*, de modo que “pensar é incapaz de ser um processo indiferente!” (LEONTIEV, 2005, p. 81).

Martins (2013a) afirma que sensação, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação “colocam-se diretamente a serviço da formação da *imagem do objeto à vista da sua concretude*, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente” (MARTINS, 2013a, p. 243, grifos da autora). No entanto, as funções cognitivas mencionadas acima representam apenas uma parte da dinâmica do processo de formação da imagem do objeto, uma vez que

[...] nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto. Que o objeto afete o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos. (MARTINS, 2013a, p. 243, grifos da autora).

Temos afirmado, desde o início deste estudo, a relação entre sujeito e objeto como um dos elementos fundamentais para a análise do processo de formação de conceitos. E a autora elucida que essa relação entre sujeito e objeto será sempre composta por componentes afetivos. Assim, ainda segundo Martins (2013a) entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos é fundamental para a compreensão da *atividade humana como unidade afetivo-cognitiva*. Ou seja, a atividade humana, enquanto elo que liga o sujeito ao mundo (PASQUALINI, 2013), realiza-se sob a forma de ações e operações que colocam em movimento processos psíquicos afetivos e cognitivos deste ser.

[..] entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histó-

rico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro (MARTINS, 2013a, p. 243-244).

No excerto acima, a autora afirma a emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa. Assim, o desenvolvimento do processo de generalização da realidade, com base nas palavras, isto é, o desenvolvimento do processo de significação da realidade será sempre um processo sustentado por um sistema de funções cognitivas e afetivas. No entanto, como já afirmamos no item anterior, ao nos apropriarmos da fala, esse sistema de funções torna-se um sistema mediado, o que impõe transformações e reconfigurações no sistema funcional.

Como se trata de um processo de desenvolvimento dos modos de generalização da realidade, esses saltos qualitativos do sistema interfuncional estão vinculados não somente à internalização de signos, mas sobretudo ao desenvolvimento dos significados, isto é, ao desenvolvimento das estruturas de generalização. A exemplo disso, podemos citar o surgimento do *sentimento*, propriamente dito, na idade pré-escolar.

É no início do período pré-escolar que a criança começa a se submeter às instruções verbais dos adultos sem estarem, necessariamente, envolvidas em um contexto simpráxico. Isto porque, se fornecidas todas as condições educativas necessárias, a face semântica da palavra passa prevalecer sobre a face fonética, ou seja, a ampliação dos significados das palavras implica grandes transformações em termos das possibilidades de domínio da conduta e dos processos de consciência sobre sua atividade. (BATISTA; SILVA; PASQUALINI, 2021, p. 83).

Assim, Batista, Silva e Pasqualini (2021), explicitam como o desenvolvimento do processo de significação, o qual implica o aparecimento de novas estruturas de generalização e transformações nas relações entre a face fonética e semântica da palavra, engendra rearticulações entre as funções e, conseqüentemente, um salto qualitativo do sistema interfuncional que, no caso exemplificado acima, possibilita que emoções e sentimentos conquistem novas estruturas (BATISTA, 2019).

Vygotski (1991) afirma que os significados socialmente produzidos de que nos apropriamos não dizem respeito somente aos objetos, fenômenos e situações existentes na realidade, pois eles incluem os nossos próprios sentimentos.

Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos. Com eles sucede algo parecido ao que ocorre com a memória, quando se transforma em parte interna do processo do pensamento e começa a ser denominada memória lógica. Assim como nos é impossível distinguir onde termina a percepção superficial e onde começa a compreensão em relação a um objeto determinado (na percepção estão sintetizadas, fundidas, as particularidades estruturais do campo visual e da compreensão), também no nível afetivo nunca experimentamos o ciúme de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes de suas conexões conceituais. (VYGOTSKI, 1991, p. 86-87).

O autor destaca que os afetos atuam em um complexo sistema de conceitos. É nesse sentido que Martins (2013a, p. 253) afirma que Vigotski evidenciou a natureza histórico-cultural do sentimento, “[...] que se institui e se altera em razão do meio ideológico e psicológico, isto é, pela aprendizagem da qual resulta a formação de conceitos”.

Já dissemos que, como expressava corretamente Espinosa, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. (VYGOTSKI, 1991, p. 87).

Nessa perspectiva, os sentimentos são generalizações afetivas que se formam na “[...] unidade instituída pelas manifestações emocionais e pelo pensamento, uma vez que seus conteúdos não são, senão ideias” (MARTINS,

2013a, p. 264). No excerto acima, Vigotski explicita como nossos afetos estão vinculados aos significados historicamente produzidos, de modo que a consciência desses significados pode alterar a vida do indivíduo, isto é, suas formas de sentir, pensar e agir sobre a realidade.

Desse modo, esperamos ter esclarecido que afirmar o sistema semântico como uma unidade afetivo-cognitiva envolve irmos além de reconhecermos a influência dos processos cognitivos sob os afetivos e vice-versa. Ainda neste capítulo trataremos do sistema conceitual e das relações de generalidade e, então, iremos acrescentar à discussão sobre o sistema semântico outros elementos que também elucidarão a unidade afetivo-cognitiva. E, no próximo capítulo, ao analisarmos os períodos do desenvolvimento psicológico, procuramos elucidar o desenvolvimento do sistema semântico em unidade com o desenvolvimento do sistema funcional, ou seja, como o sistema semântico e funcional constituem uma unidade afetivo-cognitiva.

3.3 Significado da palavra: unidade entre comunicação e generalização

Como temos afirmado desde o início deste estudo, para Vigotski (2007), o significado da palavra é uma generalização. Também já afirmamos anteriormente que o processo de generalização não é especificamente humano, uma vez que podemos encontrar formas rudimentares de generalização da ação e generalização perceptual em outros animais (LEONTIEV, 1978), o que implica em reconhecermos que esse processo não se restringe a generalização de significados. Assim, o ato de generalizar pode ser compreendido como tomar um dado particular como geral, como pertencente a um determinado grupo do qual esse dado torna-se representante.

No entanto, afirmar o significado da palavra como uma generalização significa reconhecermos que o ser humano generaliza a realidade, isto é, objetos, fenômenos, situações, ações, pessoas, mediante a palavra e seus significados. De acordo com Vigotski (2007, p. 18),

A palavra sempre se refere não apenas a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Em virtude disso, cada palavra é uma generalização encoberta; qualquer palavra já generaliza, e do ponto de vista psicológico o significado de

uma palavra é sobretudo uma generalização. Mas uma generalização, como podemos ver facilmente, é um extraordinário ato verbal de pensamento, refletindo a realidade de uma maneira completamente diferente das sensações e percepções imediatas.

O autor está afirmando que o significado da palavra representa uma realidade generalizada. No entanto, o reflexo generalizado da realidade que se forma mediante a palavra e seus significados é qualitativamente distinto do reflexo sensorial imediato.

E qual seria a relação do significado da palavra com o processo de comunicação? Como vimos no primeiro capítulo, a linguagem, como sistema complexo de signos que significa a realidade, é um meio de comunicação social. Assim, para Vigotski (2007), a função primária da fala é a *função comunicativa*, isto é, a fala surge como um meio de expressão e compreensão.

Que a comunicação direta e imediata entre as pessoas não é possível é, aliás, um axioma para a psicologia científica. Sabe-se também que sem a mediação da fala ou qualquer outro sistema de signos ou meios de expressão, a comunicação é de um tipo muito primitivo e limitado, como ocorre no mundo animal. Na verdade, esse tipo de comunicação com a ajuda de movimentos expressivos não merece o nome de comunicação, mas deveria ser chamado de *contágio*. Um ganso assustado que percebe o perigo e levanta todo o rebanho com um grito, não conta a este último o que viu, mas espalha seu medo. (VIGOTSKI, 2007, p. 20, grifos do autor).

Nessa mesma direção, Lukács (2013, p. 409) afirma que os animais são capazes de emitir sinais para outros animais da mesma espécie e que isso se diferencia nitidamente da linguagem propriamente humana.

Já apontamos em contextos anteriores para a nitidez com que essa linguagem propriamente dita se diferencia dos sinais que os animais são capazes de emitir uns para os outros em situações vitais importantes; estes sinais, todavia, desempenham certo papel também na vida social dos homens, inclusive até nos seus mais avançados estágios. Contudo: sinais estão sempre ligados a situações, palavras nunca; os sinais visam, e isto diretamente, a um determinado comportamento numa situação precisamente determinada; palavras, em contraposição, possuem uma aplicabilidade universal, justamente por seu caráter abstrativo e expressam, tomadas isoladamente, apenas a constituição geral de um objeto, não contendo, por isso, nesse plano da consciência de modo algum a conclamação para um determinado comportamento. (LUKÁCS, 2013, p. 409).

Tanto Vigotski quanto Lukács estão apontando que a linguagem e a comunicação são processos especificamente humanos, no sentido de que os sinais emitidos por outros animais e pelo próprio ser humano são movimentos expressivos que cumprem a função de mobilizar, contagiar o comportamento de outros animais representantes da espécie em uma situação especificamente determinada. Ademais, cabe pontuar que o padrão de sinais dos animais subjugam-se aos dispositivos inatos da espécie.

Notamos no excerto acima que Lukács afirma que é justamente devido ao universal, não delimitada a uma situação específica caráter abstrativo das palavras que estas se vinculam à constituição geral do objeto e por isso possuem uma aplicabilidade mais.

Em si, no enunciado linguístico, externa-se tão somente a fixação no pensamento de uma facticidade, de início de modo aparentemente independente do posicionamento humano em relação a ela. Aparentemente porque a gênese ontológica inclusive das palavras sempre tem uma origem prática. A conclamação para um comportamento necessita de formas de expressão linguísticas específicas que, justamente por também terem intencionado objetivações, precisam ir além do mero caráter de sinal. No plano da linguagem, digo “não roubarás” (ou alguma outra proibição), almejando, portanto, um comportamento geral humano na sociedade. O mero sinal, por exemplo a luz vermelha num cruzamento de vias, proíbe tão somente que se atravesse esse trecho bem determinado de uma via bem determinada num intervalo de tempo bem determinado. Portanto, ele está ligado rigorosamente à situação. (LUKÁCS, 2013, p. 409).

Podemos relacionar as afirmações do autor com o que discutimos anteriormente a respeito dos vínculos entre a palavra e seu significado e os valores, ou melhor dizendo, o caráter valorativo das palavras. Lukács afirma que a palavra sempre tem uma *origem prática*, isto é, defende a dimensão ontológica da palavra e é justamente por essa dimensão ontológica que a linguagem e, especificamente, a fala precisam ir além dos sinais, da mobilização de um comportamento específico dependente de uma determinada situação. Esse mesmo autor, nos lembra algo fundamental a ser considerado sobre os vínculos entre a palavra e seus significados e a atividade.

Tanto a ferramenta como o processo de trabalho, tanto a palavra como a frase são momentos dinâmicos do processo, no qual o homem – sem jamais poder perder a determinidade biológica de sua vida – constrói para si uma forma de ser nova e bem própria, a da socialidade. O acento está na atividade. O homem que se tornou social é o único ser [Wesen] existente que – em proporção crescente – produz e aprimora ele mesmo as condições de sua interação com o seu meio ambiente. Os instrumentos dessa atividade devem, portanto, ser constituídos de tal maneira que, com a sua ajuda, os objetos e as forças da natureza possam ser postos em movimento de maneira nova, em correspondência aos pores que assim originam. (LUKÁCS, 2013, p. 410-411).

Lukács ressalta que tanto a produção de instrumentos quando a produção dos signos e seus significados são momentos dinâmicos do processo de construção das formas de relações entre os seres humanos. O autor afirma que o acento está na atividade, ou seja, tanto os instrumentos físicos, as ferramentas, quanto a palavra e o sistema de significados se desenvolvem vinculados à prática dos seres humanos, às necessidades e motivos que engendram essas atividades.

Justamente por seu caráter coletivo, o trabalho engendrou o desenvolvimento das formas de comunicação, o desenvolvimento de um sistema que expressa, comunica as ações que serão realizadas, tendo em vista as necessidades, motivos e objetivos vinculados a uma determinada realidade. Assim, as palavras e seus significados desenvolvem-se tendo em vista uma representação do real, possibilitando a expressão e compreensão dos indivíduos envolvidos na atividade conjunta.

Para Vigotski (2007) afirmar a função comunicativa da palavra e seu significado implica em reconhecer que

A comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão intencional de pensamentos e experiências requer indispensavelmente um determinado sistema mediador, cujo protótipo foi, é e será a fala humana, decorrente da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Há, nesse caso, um destaque para o trabalho como o dado ontológico primário que engendra a necessidade de comunicação, a expressão e compre-

ensão de impressões, sensações e emoções. O autor, contudo, chama a atenção para o fato de que ao contrário do que se pensava na psicologia tradicional, o meio de comunicação não é o signo, o som ou a palavra em si, mas sim o *significado da palavra*.

Para transmitir qualquer experiência ou qualquer conteúdo de consciência a outras pessoas, não há outra maneira senão relacioná-los a alguma classe ou grupo de fenômenos conhecidos, e isso, como já sabemos, sem dúvida requer uma generalização. Dessa forma, verifica-se que a comunicação supõe necessariamente uma generalização e um desenvolvimento do significado das palavras, ou seja, a generalização tornou-se possível no desenvolvimento da comunicação. Assim, as formas mais elevadas de comunicação psicológica inerentes ao homem só são possíveis graças ao fato de que, com a ajuda do pensamento, ele reflete a realidade de maneira generalizada. (VIGOTSKI, 2007, p. 21).

Desse modo, podemos afirmar que a comunicação pressupõe necessariamente a generalização e esta última somente é possível quando se desenvolve a comunicação. Para ilustrar a conexão entre essas duas funções básicas da fala, Vigotski (2007) utiliza o exemplo de uma pessoa que deseja comunicar a alguém que está sentindo frio. Para isso, ela pode fazer uso de gestos, movimentos ou outras formas de simbolização, mas a comunicação só será possível quando a sensação de frio for relacionada a uma determinada classe de estados conhecida pelo interlocutor.

Por isso, a coisa em sua totalidade é incomunicável para as crianças, que ainda não possuem a capacidade de generalização adequada. Nesse caso, não se trata de não ter as palavras e sons necessários, mas da falta de seus conceitos ou generalizações correspondentes, sem os quais a compreensão é impossível. Como disse Tolstoi, “o que geralmente resulta incompreensível não é a palavra em si, mas o conceito que se expressa com ela” (1903, p. 143). A palavra está quase sempre disponível quando o conceito está. Conseqüentemente, há motivos para considerar o significado da palavra não apenas como *unidade de pensamento e linguagem*, mas também como *unidade de generalização e comunicação, de comunicação e pensamento*. (VIGOTSKI, 2007, p. 22, grifos do autor).

Assim, está posto no excerto acima a afirmação do significado da palavra como unidade de comunicação e generalização. Mais acima, discorreremos

sobre os vínculos entre comunicação e trabalho e esperamos ter explicitado que tanto para a filosofia materialista histórico-dialética quanto para Vigotski a comunicação não pode ser reduzida a ação de transmitir e receber uma mensagem. Delari Júnior (2020, p. 155) afirma que o conceito de comunicação em Vigotski “não se subordina ao esquema mecânico da tradicional teoria da comunicação ‘emissor-mensagem-receptor’”. Assim, para Vigotski, comunicação “abrange o fluxo dinâmico e contraditório do processo vivo de interlocução, no seio de distintas situações sociais em que se inscreve” (DELARI JR, 2020, p. 155).

Cabe observar, mesmo que brevemente, que há um debate em torno do significado da palavra utilizada por Vigotski no excerto acima e na sua tradução. No original, Vigotski (2020), ao afirmar o significado da palavra como unidade entre generalização e comunicação, utiliza a palavra *obshenie* (общение)³². Na publicação dessa obra em língua espanhola essa palavra foi traduzida como *comunicación* (comunicação) (VIGOTSKI, 2007), assim como na obra em língua portuguesa, em que aparece a palavra *comunicação* (VIGOTSKI, 2000). Já na versão inglesa a mesma palavra foi traduzida como “*social interaction*” (interação social) (VYGOTSKY, 1987). Na aula proferida sobre o pensamento escolar, Vigotski também discorre sobre a relação entre comunicação e generalização. Na tradução dessa aula para a língua portuguesa, Prestes e Esevam (2017) optaram por preservar a palavra russa *obshenie* (общение). Já na tradução dessa mesma aula para a língua inglesa, optou-se pelo uso da palavra *communication* (comunicação) (VYGOTSKY, 2021b). Veggetti (2021) afirma que, na língua russa, a palavra *obshenie* indica o compartilhamento de uma situação por diferentes pessoas e estas, ao compartilharem de um contexto comum, compartilham também a compreensão dessa situação. Portanto, queremos ressaltar, com essa discussão, que ao afirmarmos o significado da palavra como unidade de comunicação e generalização devemos ter em vista que o processo de *comunicação* pressupõe sujeitos ativos e em relação, ou seja, trata-se de uma ação conjunta, em situação social concre-

32 Os dicionários de russo-inglês por nós consultados apresentam como sinônimos as palavras *intercourse; contact; relations, links; association* (ABBYY, 2018) e *contact; social intercourse* (OXFORD, 2009).

ta e atravessada por contradições. Nesse sentido, comunicação deve ser entendida como ‘ação comum’ ou ação compartilhada.

Por fim, cabe elucidar os desdobramentos da unidade de comunicação e generalização em relação ao desenvolvimento do processo de significação. Ao tratar tanto do desenvolvimento da criança durante a primeira infância quanto na idade escolar, Vigotski (2006; 2007; 2021b) afirma que os modos de generalização da realidade mediante a palavra estão em função das modalidades específicas de comunicação com outras pessoas. Assim, o desenvolvimento da comunicação requer o desenvolvimento dos significados, ao passo que o desenvolvimento dos modos de generalização possibilita o desenvolvimento das modalidades de comunicação.

No entanto, isso não significa que, em uma situação de comunicação, os significados serão completamente compartilhados, primeiro porque organizamos nossos processos de generalização de modo diferenciado, em função das características e demandas colocadas pela situação de comunicação (DELLARI JR, 2020); segundo porque é possível que ocorra uma situação de comunicação em que as palavras utilizadas resultem de modalidades distintas de generalização, isto é, o signo pode coincidir com o referente objetual (função indicativa) sem necessariamente coincidir com o significado. Essa discussão é retomada mais adiante, ao tratarmos dos pseudoconceitos.

Portanto, para Vigotski, o desenvolvimento dos modos de generalização da realidade encontra-se em íntima relação com o desenvolvimento das modalidades de comunicação. No entanto, para avançarmos na compreensão dessas relações devemos aprofundar a análise no que diz respeito à *atividade*, isto é, como essas relações sociais se configuram nas diferentes atividades que o indivíduo realiza e passam a requerer o desenvolvimento das generalizações, o desenvolvimento do processo de formação de conceitos. Sobre essas questões, detemos nos itens que se seguem e, também, no próximo capítulo.

3.4 Significado da palavra: unidade entre pensamento e fala

Vigotski (2007) afirma que, na análise do pensamento e da fala, o aspecto central é a *relação entre pensamento e palavra*, de modo que

[...] todas as questões restantes são, por assim dizer, secundárias e logicamente subordinadas à primeira e fundamental, sem cuja resolução é impossível até mesmo colocar corretamente cada uma das questões sucessivas e mais particulares. (VIGOTSKI, 2007, p. 9).

Desse modo, foi buscando identificar as relações entre pensamento e palavra que Vigotski apresenta uma análise de como o problema era estudado pela psicologia de sua época. Segundo ele, a psicologia científica até aquele momento considerava as funções psíquicas de forma isolada, os métodos de investigação estudavam o pensamento e a fala como processos separados entre si, o que culminou em uma falta de compreensão a respeito das conexões entre as funções e de como estas estão vinculadas à estrutura da consciência como um todo.

Assim, os estudos sobre o problema do pensamento e da palavra oscilavam entre dois polos extremos. O primeiro é o da completa identificação entre pensamento e palavra, em que se considera o pensamento como a “fala sem som” ou como um “reflexo inibido” – tendência observada pelo autor nas explicações da corrente da reflexologia norte-americana. O segundo polo é representado pela absoluta ruptura e separação entre pensamento e palavra, o que significa “[...] considerar a conexão entre pensamento e palavra como uma associação meramente externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 11).

Segundo Vigotski, a debilidade de resolver o problema da relação entre pensamento e palavra pela psicologia científica advinha principalmente de uma debilidade do método. O método de análise por decomposição dos conjuntos psíquicos em seus elementos não capta as verdadeiras relações existentes entre os processos em questão.

Para o pesquisador que, no desejo de resolver o problema do pensamento e da linguagem, o decompõe em um e outro, acontece exatamente como aconteceria com alguém que, buscando uma explicação de alguma das propriedades da água, por exemplo, por que, se extingue o fogo, ou porque o princípio de Arquimedes é aplicável a ela, recorreu à *decomposição* em oxigênio e hidrogênio como recurso para explicar essa propriedade. Ele descobriria para sua surpresa que o hidrogênio queima sozinho e que o oxigênio mantém a combustão e nunca poderia explicar, a partir das propriedades dos elementos, as propriedades que identificam o todo. (VIGOTSKI, 2007, p. 13-14, grifos nossos).

O exemplo utilizado por Vigotski a respeito da decomposição da água em seus elementos e como esse método de análise não possibilita a identificação das propriedades que identificam o todo é de grande relevância para o estudo aqui apresentado, isso, porque, a partir dele, é possível tecermos algumas articulações com o que apresentamos no primeiro capítulo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento sobre a realidade. Esse exemplo explicita como as bases ontoepistêmicas direcionam os resultados das investigações obtidas; mas, ao mesmo tempo, como o desenvolvimento do conhecimento demandou a superação de uma apreensão lógico-formal dos fenômenos e objetos da realidade, como é o caso do estudo da água e de suas propriedades.

Isso também é válido para o estudo dos processos psicológicos. A análise de Vigotski a qual estamos nos referindo data de aproximadamente 90 anos atrás e, ainda hoje, guarda seus aspectos de relevância, uma vez que a psicologia contemporânea, em suas diversas correntes teóricas, mantém a tradição do método de análise por decomposição, o que culmina em uma falta de compreensão a respeito das verdadeiras relações entre pensamento e linguagem.

Em um manual de psicologia, amplamente utilizado nos tempos atuais, nos cursos de formação de psicólogos, Feldman (2015, p. 241) afirma que os psicólogos cognitivos definem o pensamento como “a manipulação das representações mentais da informação” e, a linguagem como “a comunicação de informações por meio de símbolos organizados de acordo com regras sistemáticas” (FELDMAN, 2015, p. 257). Ao tratar do problema da relação entre pensamento e linguagem, o autor pontua que, embora os estudos atuais não sustentem mais a hipótese da relatividade linguística, que afirmava que a linguagem causa o pensamento, “está claro que a linguagem influencia o modo como pensamos. Evidentemente, esse é o caso de que o pensamento influencia a linguagem, sugerindo que linguagem e pensamento interagem de maneira complexa” (FELDMAN, 2015, p. 262).

Desse modo, podemos observar ainda que os polos apresentados por Vigotski (2007) e mencionados por nós não foram superados e, a nosso juízo, esse fato resulta, ainda, da hegemonia lógico-formal na construção do conhe-

cimento, que obviamente vincula-se às características dos modos de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista.

A identificação de uma relação entre pensamento e linguagem e a afirmação da existência de uma influência mútua ainda está muito distante da compreensão dos verdadeiros vínculos existentes entre esses processos, ou seja, ainda se faz presente uma explicação mecanicista e externa entre os elementos que compõe o todo.

Para tanto, faz-se imprescindível a compreensão das características essenciais da palavra. Para Vigotski (2007), a palavra “representa a unidade de vida de som e significado”, contudo a decomposição da palavra em elementos isolados culminou na incorreta ruptura entre som e significado. A exemplo disso, há as tentativas de explicar o significado da palavra na infância apartado do desenvolvimento fonético em relação à língua.

Diante dessas constatações, Vigotski propõe um novo método para a análise das relações entre pensamento e linguagem. O método de análise por *unidades*. Segundo o autor, entende-se por unidade “o resultado da análise que, a diferença dos elementos, desfruta de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VIGOTSKI, 2007, p, 15). Assim, a psicologia deve encontrar essas unidades indivisíveis que conservam propriedades inerentes ao todo. Segundo esse pesquisador, a unidade que não permite divisão e que explica as relações essenciais existentes entre pensamento e fala é o *significado da palavra*.

É com base nessas formulações, que temos afirmado que o significado da palavra é a chave essencial para a compreensão do processo de formação e desenvolvimento de sistemas conceituais. De acordo com o autor, o estudo da palavra restringia-se ao seu aspecto sonoro, enquanto o aspecto semântico, dos significados, permanecia desconhecido e sem ser estudado, assim como a face oculta da lua. Desse modo, é importante, nesse momento, retomarmos a análise das relações entre pensamento e fala no curso do desenvolvimento psíquico.

3.4.1 O entrecruzamento entre pensamento e fala: o início das relações entre signo e significado

Cabe, nesse momento, aclararmos quais são as relações entre o desenvolvimento do pensamento e da fala. Segundo Vigotski (2007, p. 125), a relação entre esses dois processos não é constante, pelo contrário, pensamento e fala possuem uma relação variável que envolve mudanças quantitativas e qualitativas ao longo do desenvolvimento, isto é, “[...] suas curvas de crescimento se juntam e se separam repetidas vezes, se cruzam, durante determinados períodos se alinham em paralelo e chegam inclusive a fundir-se em algum momento, voltando a bifurcar-se na sequência”.

Como afirmamos anteriormente, pensamento e fala possuem raízes genéticas distintas e independentes. Os estudos liderados por Kohler com símios evidenciam essa afirmação. Vigotski (2007) sintetiza as principais conclusões a respeito do desenvolvimento do pensamento e da fala, com base em estudos realizados com antropoides. São elas:

1) O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes; 2) O desenvolvimento do pensamento e da fala seguem linhas diferentes e são independentes um do outro; 3) A relação entre pensamento e fala não é uma grandeza mais ou menos constante no curso do desenvolvimento filogenético; 4) Os antropoides manifestam um intelecto semelhante ao humano em alguns aspectos (rudimentos de uso de instrumentos) e uma fala semelhante a do homem em outros (fonética da fala, função emocional e rudimentos da função social da fala); 5) Os antropoides não apresentam a estreita relação, característica do homem, entre pensamento e fala. No chimpanzé, um e o outro não mantêm nenhum tipo de conexão; 6) Na filogenia do pensamento e da fala podemos reconhecer, sem dúvida alguma, uma fase pré-discursiva no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. (VIGOTSKI, 2007, p. 143-144).

O primeiro destaque necessário é em relação à função emocional da fala, que também pode ser identificada em outras espécies animais, além dos antropoides. Segundo Vigotski (2007), a reação vocal conectada aos movimentos emocionais pode estar relacionada à aparição e ao desenvolvimento da linguagem humana. Na sequência, o autor afirma a existência de uma fase *pré-intelectual* do desenvolvimento da fala, o que estaria relacionado às formas iniciais de desenvolvimento da fala humana. São considerados raízes da fase pré-intelectual da fala o grito, o balbucio e inclusive as primeiras palavras, que já se manifestam no primeiro ano de vida. Essas reações vocais cumprem uma

das principais funções da fala que mencionamos acima, a de contato social, isto é, de comunicação.

Contudo, os estudos a respeito do desenvolvimento do pensamento e da fala na criança possibilitaram a constatação de que em um determinado momento do desenvolvimento, por volta dos dois anos de idade, as linhas de desenvolvimento dessas funções se encontram e coincidem, “[...] dando começo a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 146). Desse modo, é possível afirmar que mesmo os estudos ontogenéticos do pensamento e da fala encontraram raízes distintas para esses processos, no entanto estes se encontram em um determinado momento do desenvolvimento da criança. Assim, “o pensamento se faz verbal e a fala, intelectual” (VIGOTSKI, 2007, p. 146).

Segundo Vigotski (2007), até aquele momento, Stern foi quem melhor havia analisado esse acontecimento no desenvolvimento psíquico da criança. Para esse autor, o fato que indica esse entrecruzamento entre pensamento e fala é que a criança começa a perguntar o nome das coisas que estão presentes no seu ambiente, o que envolve uma ampliação ativa de seu vocabulário. Sobre a base dessa ampliação ativa, observa-se um rápido e brusco incremento da quantidade de palavras da criança. Além disso,

A criança, ao ver um novo objeto, pergunta qual é o seu nome. Ela sente a necessidade de palavras e tenta ativamente se apropriar do signo que pertence a cada objeto, o signo que ela usa para nomear e se comunicar. Se, em seu primeiro estágio de desenvolvimento, a fala infantil é, como Meumann corretamente apontou, afetivo-volitiva em termos de seu valor psicológico, a partir do segundo estágio, a fala entra na fase intelectual de seu desenvolvimento. A criança parece descobrir a função simbólica da fala. (VIGOTSKI, 2007, p. 147).

Vigotski, entretanto, ressalta que, ainda nesse momento, o nome do objeto é para a criança mais uma propriedade deste, mais um atributo substituído do objeto, isto é, a palavra é para a criança “[...] *mais uma propriedade do que um símbolo do objeto*: como temos visto, a criança domina *antes a estrutura externa* que a *interna*. A criança domina a estrutura *externa* palavra-objeto, que depois se *converte* em estrutura simbólica” (VIGOTSKI, 2007, p. 163, grifos do autor). Assim, no início, as palavras carecem de valor objetivo perma-

nente e vinculam-se às reações emocionais e ao campo sensório-perceptual imediato. Portanto, a compreensão do *caráter simbólico* da fala será uma conquista de momentos futuros do desenvolvimento da criança.

Segundo o autor, um fato que corrobora a afirmação acima é o de que ainda não é possível observar na criança, no início do seu segundo ano, o emprego funcional dos signos, inclusive daqueles mais simples que a palavra.

Nunca conseguimos detectar na criança, mesmo na criança em idade escolar, uma descoberta direta que a leve de repente ao uso funcional do signo. Esta é sempre precedida pela etapa da "psicologia ingênua", a etapa do puro controle da estrutura externa do signo, que só mais tarde, durante o processo em que a criança opera com ele, o conduz ao seu correto uso funcional. A criança, que considera a palavra como uma propriedade do objeto semelhante às suas outras propriedades, encontra-se precisamente nesta fase do desenvolvimento da fala. (VIGOTSKI, 2007, p. 164).

Vigotski está afirmando que o domínio da função significativa da palavra e seu uso funcional coincide com o curso geral do domínio dos signos. Para ele, o desenvolvimento das operações com signos, que é acompanhado pelo desenvolvimento da fala, passa por quatro etapas fundamentais. A primeira etapa pode ser denominada de *etapa primitiva ou natural*, que se refere ao momento que mencionamos mais acima, isto é, à etapa pré-intelectual da linguagem. A segunda etapa é denominada de *etapa da psicologia ingênua*, o que significa que a experiência da criança é insuficiente para o emprego adequado dos instrumentos. Isso no campo da fala explicita-se pelo domínio da criança das estruturas e formas gramaticais, das orações subordinadas, e “[...] das formas de linguagem do tipo *porque, como se, quando, pelo contrário*, ou, *mas* muito antes de chegar a dominar as relações causais, temporais, condicionais, adversativas etc.” (VIGOTSKI, 2007, p. 154). Nesse aspecto, Vigotski concorda com o Piaget sobre o fato de que o desenvolvimento gramatical da criança precede o desenvolvimento da lógica gramatical e que somente em períodos futuros do desenvolvimento irá dominar as operações lógicas correspondentes às estruturas gramaticais que foram assinaladas em períodos anteriores.

A terceira etapa corresponde à *etapa do signo externo* ou da *operação externa*, a qual a criança passa a resolver certas tarefas com o auxílio de sig-

nos externos. A exemplo disso, tem-se o fato de a criança usar os dedos para contar ou recordar algo a partir de dado objeto sensível. Essa etapa corresponde à fala egocêntrica da criança, que cumpre a função de meio para a organização e orientação do próprio comportamento. A quarta e última etapa é chamada de *etapa do crescimento para dentro* ou do *signo interno*, uma vez que se caracteriza pela transformação das operações externas em internas. Na esfera da fala, essa etapa corresponde à fala interna. Vigotski (2007, p. 154), contudo, chama a atenção para o fato de que “[...] entre as operações externas e internas existe neste caso uma interação constante, as operações passam continuamente de uma forma a outra”.

Desse modo, Vigotski (2007) conclui que o desenvolvimento da fala interna e do pensamento verbal não são simplesmente a continuação direta das formas iniciais de fala e inteligência prática, mas na verdade são processos que tiveram sua própria natureza modificada, pois passaram do desenvolvimento biológico ao desenvolvimento sócio-histórico. Assim sendo, o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, mas, sim, uma forma histórico-social que, desse modo, não encontra suas especificidades e regularidades nas formas naturais de pensamento e fala.

Para o autor, é fato indubitável que o desenvolvimento do pensamento e da fala dependem dos *meios de pensamento* e da experiência cultural da criança, isto é, “o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, em função da fala” (VIGOTSKI, 2007, p. 166).

Desse modo, de acordo com Vigotski (2007), os estudos desenvolvidos até aquele momento permitiam afirmar que as raízes genéticas de pensamento e fala e o curso de seus desenvolvimentos resultam distintos até um certo ponto e que em um dado momento ocorre uma intersecção entre as linhas de desenvolvimento desses dois processos. No entanto, cabia ainda desvelar o que proporciona essa intersecção. Os estudos sobre o desenvolvimento da fala interna desenvolvidos pelo autor, posteriormente, apresentam importantes elementos para responder essa questão, como podemos ver na sequência.

3.4.2 Da fala externa à fala interna: da aparência à essência

Como apresentamos no item anterior, Vigotski (2007, p. 423) encontrou no *significado da palavra a unidade* que reflete a união entre pensamento e fala e afirmou que “*uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio*” (grifos nossos). Assim, o significado é o traço constitutivo da própria palavra; contudo, como já afirmamos anteriormente, o significado da palavra em seu aspecto psicológico é uma generalização, de modo que, para o autor, “generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 426). No entanto, as relações internas entre pensamento e palavra não estão dadas a priori, como uma condição posta do psiquismo humano, uma vez que essas relações “surtem e se formam somente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana; não são uma condição, mas um produto do processo de formação da pessoa” (VIGOTSKI, 2007, p. 423).

Sobre as relações entre pensamento e palavra, Vigotski se deparou com as proposições da teoria associacionista e da teoria estruturalista. A primeira afirmava que a palavra se liga ao seu significado por um processo de associação, de modo que o significado representa aquilo que a palavra faz lembrar. Cabe observar que, embora associações existam, compreender o significado como um emparelhamento direto entre som e imagem não é suficiente para explicar a formação e desenvolvimento dos significados.

A associação que serve de vínculo entre a palavra e o significado pode ser fortalecida ou enfraquecida, pode ser enriquecida por vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode ser estendida, por semelhança ou proximidade, a um círculo mais amplo de objetos ou, pelo contrário, você pode reduzir ou limitar esse círculo; em outras palavras, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar sua natureza psicológica interna, pois para isso teria que deixar de ser o que é, ou seja, uma associação. (VIGOTSKI, 2007, p. 427).

Desse modo, essa proposição não era capaz de considerar o desenvolvimento do significado da palavra, o movimento das formas mais simples de generalização às mais complexas, refletidas no conceito. Já a segunda proposição teórica, isto é, a teoria estruturalista afirmava que a palavra e seu significado constituem uma estrutura única e mantinha a ideia de que o significado da

palavra não se desenvolve. A Psicologia da Gestalt, como uma das representantes da corrente estruturalista, afirmava que o “o desenvolvimento do significado da palavra finaliza no momento de seu surgimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 434).

Tanto as proposições associacionistas quanto as proposições estruturalistas não haviam sido capazes de explicar de modo consequente a relação existente entre a palavra e o significado e, em especial, não compreendiam que a palavra tem como característica central ser uma generalização e que os modos de generalizar a realidade mudam, desenvolvem-se.

O significado da palavra não é permanente. Muda com o desenvolvimento da criança. Também muda com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Não é uma formação estática, se não dinâmica. A variabilidade de significado só pode ser determinada quando a natureza do próprio significado é corretamente reconhecida. Essa natureza se manifesta na generalização que cada palavra contém como aspecto fundamental e central, pois toda palavra é uma generalização. (VIGOTSKI, 2007, p. 436).

Com base nessas considerações, podemos dizer que as transformações que ocorrem no significado da palavra são a chave para a compreensão das alterações na relação entre pensamento e palavra. Essas afirmações apresentadas por Vigotski são fruto de um extenso trabalho desenvolvido pelo autor que, além de ter realizado um estudo genético da evolução dos significados, analisou o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal, tendo em vista demonstrar que cada etapa de desenvolvimento apresenta uma estrutura de significado verbal própria e, também, uma relação especial entre pensamento e fala – relação esta que é determinada por tal estrutura (VIGOTSKI, 2007).

Segundo o autor, a ideia central consiste na afirmação de que a relação entre pensamento e palavra é um processo, ou seja, “essa relação é o movimento do pensamento em direção à palavra e vice-versa, da palavra em direção ao pensamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 438); tal processo abarca a relação dialética que se trava entre ambos. Esse processo é composto por fases e estágios, nos quais ocorrem mudanças que não são orientadas pela idade crono-

lógica da criança, mas, sim, pelas mudanças funcionais da relação existente entre pensamento e palavra.

Por esta razão, pode-se falar do processo de formação (unidade de ser e não ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento tenta unir algo com algo, estabelecer uma relação entre isso e aquilo. Todo pensamento tem movimento, fluidez, desenvolvimento, enfim, o pensamento desempenha alguma função específica, algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse curso de pensamento ocorre como um movimento interno através de toda uma série de planos, como a passagem do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Por isso, a primeira tarefa de qualquer análise que queira estudar a relação entre o pensamento e a palavra, como movimento do pensamento em direção à palavra, é estudar as fases que constituem esse movimento, a distinção dos diferentes planos atravessados pelo pensamento que se materializam na palavra. (VIGOTSKI, 2007, p. 438).

No excerto acima, estão presentes, de forma clara, as especificidades do pensamento em relação à captação do real e à preparação para a ação. O autor evidencia que cabe ao pensamento a tarefa de estabelecer relações entre “coisas” e que esse movimento é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Portanto, a busca por compreender a relação entre pensamento e palavra deve pautar-se na análise das fases que integram este movimento. Para tanto, o autor propõe uma análise da fala. A fala é composta por dois aspectos, sendo eles: o aspecto externo, que diz respeito ao aspecto sonoro; e o aspecto interno, que diz respeito ao aspecto semântico, significativo. Embora esses aspectos constituam uma unidade, eles possuem leis próprias de movimento, que se fazem evidentes no desenvolvimento verbal da criança.

O aspecto sonoro da fala caminha das partes para o todo, enquanto o aspecto semântico caminha do todo para as partes. O que isso significa? Significa afirmar que o aspecto externo se desenvolve na criança partindo de uma palavra, encadeado posteriormente por duas ou três palavras, passando para uma frase simples e somente depois às orações compostas e à fala coerente constituída por uma série completa de orações, isto é, trata-se do movimento da palavra às frases e das frases à oração.

Já no aspecto semântico ocorre o movimento contrário. Segundo Vigotski (2007, p. 439), “a primeira palavra da criança representa por seu significa-

do toda uma frase completa: uma oração de uma só palavra”, o que significa afirmar que uma única palavra representa para a criança toda a ideia que ela quer expressar e somente ao longo do desenvolvimento que a criança começa a dominar as diferentes unidades semânticas, os significados das distintas palavras. Assim, trata-se do movimento da situação à ideia e da ideia à palavra.

Diante disso, é possível constatar que a evolução dos planos semântico e sonoro não coincide, o que não significa afirmar que existe uma independência absoluta entre esses planos. Como afirmou Vigotski (2007, p. 439), há entre esses planos uma unidade interna, em que o “complexo processo de transição dos significados aos sons evolui e constitui uma das linhas fundamentais do pensamento verbal”. Cabe lembrar que a dissociação entre os planos semântico e sonoro da palavra representa um dos maiores desafios no campo da alfabetização – questão esta que recuperamos no último capítulo do presente estudo.

Esse processo de diferenciação do aspecto semântico e sonoro da palavra ocorre no curso do desenvolvimento da criança. Inicialmente, a criança não tem consciência das formas e dos significados verbais e das diferenças existentes entre eles, isto é, “a criança percebe a palavra e sua estrutura fonética como partes integrantes do objeto ou como sua propriedade inerente de outras propriedades” (VIGOTSKI, 2007, p.440). Como podemos ver no próximo capítulo, durante a primeira infância, momento em que a criança amplia seu vocabulário e consolida a linguagem autônoma, os nomes dos objetos ainda estão vinculados aos seus atributos e, por isso, separar o nome do objeto de suas propriedades é uma difícil tarefa para a criança que se encontra nesse período do desenvolvimento.

É com base nessas questões que Vigotski afirma que “o aspecto sonoro e semântico da palavra representa para a criança uma unidade natural, indiferenciada e não consciente” (VIGOTSKI, 2007, p. 448). Contudo, é justamente no e pelo desenvolvimento da fala que essa unidade começa a se diferenciar e a tornar-se consciente. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento do significado das palavras guarda relações com o desenvolvimento da consciência, isto é, as possibilidades de comunicação e expressão da criança com base nas palavras estão relacionadas diretamente com a diferenciação e tomada de consciência dos significados das palavras. Dada a complexidade desse pro-

cesso, é que a consciência dos significados representa uma conquista do desenvolvimento que poderá – ou não – despontar de forma mais desenvolvida somente a partir da adolescência.

De acordo com Vigotski (VIGOTSKI, 2007, p. 449), no início do desenvolvimento da estrutura da palavra existe somente sua relação com o objeto e essa desempenha a função comunicativa e indicativa. Desse modo, os aspectos funcionais e estruturais da palavra existem em direção oposta, desde as primeiras palavras da criança. Como afirmamos anteriormente, para a criança pequena, a palavra representa uma propriedade do objeto, é uma de suas propriedades.

A princípio, a criança não diferencia o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra. Ao longo do desenvolvimento, essa diferenciação ocorre à medida que a generalização se desenvolve e, ao final dela, onde já encontramos verdadeiros conceitos, emergem as complexas relações entre os diferentes planos de linguagem a que nos referimos acima. (VIGOTSKI, 2007, p. 449).

Com base neste excerto, podemos afirmar que o caminho para a diferenciação do aspecto representativo do aspecto semântico da palavra reside no desenvolvimento das estruturas de generalização. Além disso, o autor afirma que o *desenvolvimento das generalizações*, em especial, dos verdadeiros conceitos, possibilita complexas relações entre os diferentes planos da fala.

Tendo em vista esclarecer os vínculos entre pensamento e fala, em momentos em que ambos os processos se expressam de forma mais desenvolvida, cabe recorrer aos estudos que Vigotski (2007) realizou acerca do desenvolvimento da *fala interna*.

No sétimo capítulo de *Pensamento e Fala*, o autor apresenta um esboço da natureza da fala interna e sua relação com a fala externa, por um lado, e com o pensamento, por outro. Para esse autor, a fala externa é o processo de transformação do pensamento na palavra, sua materialização e objetivação, é a fala voltada para os demais, enquanto a fala interna é a fala para si mesmo, “é um processo oposto, que vai de fora para dentro”.

Para compreender a especificidade da fala interna, Vigotski (2007) estudou-a na relação com a fala egocêntrica; pois, para ele, esta representa uma fase prévia do desenvolvimento da fala interna. A fala egocêntrica, ao contrário de representar a expressão do egocentrismo do pensamento da criança, de

sua insuficiente socialização e ser uma forma de linguagem que se extingue com o desenvolvimento da criança, como afirmou Piaget, é um fenômeno que representa a *transição das funções interpéssicas às intrapéssicas*.

Para Vigotski (2007), a fala interna e a fala egocêntrica possuem a mesma estrutura e função. Ambas cumprem a forma de uma linguagem voltada para si. Contudo, a vocalização, que representa a manifestação externa da fala egocêntrica, deve atrofiar-se no decorrer do desenvolvimento. Isso acontece porque em um determinado momento do desenvolvimento a fala para si mesmo se diferencia, se separa definitivamente da fala voltada para os demais. Esse desaparecimento da vocalização da fala voltada para si cria a falsa ilusão de seu fim.

O autor cita o exemplo da criança menor contar com os dedos e como estes funcionam como um auxílio para a quantificação das coisas. Contudo, em um dado momento do desenvolvimento, a criança deixa de contar com os dedos e em voz alta; mas isso de maneira alguma significa que a criança deixou de contar, pelo contrário, significa o surgimento de uma nova forma de fala.

O fato dessa característica se desenvolver gradativamente, de que a fala egocêntrica se diferencia funcional e estruturalmente mais cedo do que a vocal, apenas indica que a fala interna não se desenvolve a partir do enfraquecimento externo do aspecto sonoro, passando da fala em sussurro e dessa aí fala silenciosa, mas da diferenciação funcional e estrutural da fala externa, passando desta para a fala egocêntrica. (VIGOTSKI, 2007, p. 463).

Portanto, segundo essas afirmações, a fala egocêntrica se desenvolve na direção da fala interna e corrobora a mesma. Com base em uma série de experimentos que pretendiam identificar as origens da fala egocêntrica, o autor afirma que a origem desta é a sua falta de diferenciação em relação à fala para os outros e a falta de individualização da fala para si mesmo, que nesse momento ainda é incapaz de funcionar independentemente da fala social.

A fala egocêntrica apresenta-se como uma forma transitória entre a fala para os outros e a fala para si, marcando o trânsito entre processos interpéssicos e intrapéssicos. Transitória, porque no aspecto funcional e estrutural, diferencia-se da fala para os outros, enquanto compartilha esses aspectos com a fala interna. Contudo, na sua forma de manifestação, não se diferencia por

completo da fala externa, oral, social, uma vez que só se manifesta em situações que essa forma de linguagem é possível. Assim, segundo Dafermos (2018, p.140), em contraste com o esquema de Piaget, “pensamento autista interior – fala egocêntrica – fala socializada”, Vigotski desenvolveu uma nova estrutura, representada pelo esquema “fala social – fala egocêntrica – fala interior”.

Uma característica central da fala interna é a sua abreviação, isto é, redução de frases e orações conservando o predicado e seus complementos e suprimindo o sujeito e seus complementos, uma vez que estes já são conhecidos do indivíduo.

A princípio, a fala egocêntrica ainda se funde completamente com o fala social no aspecto estrutural. Mas, à medida que se desenvolve e se diferencia funcionalmente como forma de fala independente e autônoma, mostra uma tendência cada vez mais acentuada à abreviação, ao enfraquecimento da divisão sintática e à condensação. No momento de sua diminuição e transformação em fala interior, já produz a sensação de fala incoerente, pois está quase totalmente subordinada a uma sintaxe puramente predicativa. A observação durante os experimentos mostra como e de que fonte vem essa nova sintaxe do discurso interior. A criança fala sobre com o que está ocupada naquele momento, o que está fazendo agora, o que tem diante dos olhos. Por isso omite, abrevia e condensa cada vez mais o assunto e as palavras que a ele se referem. E cada vez mais ele reduz a fala a um único predicado. A notável regularidade que pudemos estabelecer como resultado desses experimentos consiste no seguinte: quanto mais manifesta a função da fala egocêntrica, mais claramente aparecerão suas particularidades sintáticas, ou seja, simplificação e predicação. (VIGOTSKI, 2007, p. 490-491).

No excerto acima, o autor explicita claramente o aspecto estrutural da fala interna, as condições que permitem transformações qualitativas no âmbito da fala egocêntrica que serão as bases para a formação da fala interna. Vigotski (1996) afirma que a fala interna é *agramática*, isto é, nela, qualquer palavra é predicativa, de forma que os significados se enlaçam de modo diferente da fala externa, quando os significados se aglutinam. Portanto, o *caráter predicativo* e a redução do aspecto fonético da fala representam as fontes da abreviação da fala interna.

No entanto, cabe pontuar que a fala externa também pode ser abreviada, apresentar uma sintaxe simplificada e uma tendência predicativa. Esses

elementos podem acompanhar a fala externa quando a situação é clara para os interlocutores, isto é, quando há uma compreensão mútua da situação e quando a entonação possibilita a compreensão dos diferentes matizes e significados das palavras.

Ainda sobre a fala interna, cabe pontuar que o aspecto semântico e o aspecto fonético se relacionam de forma diferente se comparados à fala externa, oral. No caso da fala interna, confere-se destaque ao significado da palavra, isso porque “a fala interna opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética. Essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro se destaca de modo extraordinário na fala interna” (VIGOTSKI, 2007, p. 493), o que denota que uma única palavra pode capturar uma gama de significados. No entanto, a relação entre significado e sentido da palavra na fala interna também é diferente da fala oral. Segundo Vigotski (2007), há um domínio dos sentidos sobre os significados na fala interna.

Ao analisar as características fundamentais do aspecto semântico da palavra em relação a fala interna, Vigotski (2007) discorre sobre o *sentido* da palavra. O autor parte das elaborações de Pauhlan³³ e afirma que na fala interna há um domínio dos sentidos sobre os significados, enquanto na fala externa ocorre o movimento contrário.

Ainda com base em Pauhlan, Vigotski (2007) afirma que as relações entre sentido e palavra são mais independentes entre si do que entre significado e palavra. No entanto, cabe considerar que o sentido da palavra primariamente está em unidade com o sentido que adquire em uma atividade social, de modo que o sentido pode ser internalizado somente se produzido na atividade social.

No texto *O problema da consciência*, Vigotski (1996) também discorre sobre a fala interna e a relação entre sentido e significado e afirma que “o sentido é o que faz parte do significado (resultado do significado), mas não foi fixado pelo signo” e, portanto, é mais amplo que o significado. Desse modo, con-

33 Frederic Paulhan (1856-1931) foi um psicólogo francês que desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos cognitivos e afetivos.

cordamos com Delari (2020) ao argumentar que para Vigotski sentido e significado são aspectos indissociáveis do processo de significação³⁴.

Como resultado das análises sobre a fala externa e interna, Vigotski afirmou que a estrutura do pensamento não coincide com a estrutura da fala, da palavra, contudo ambos os processos se encontram vinculados. Nas palavras do autor:

Todas as afirmações na realidade têm algum subtexto, um pensamento oculto por trás dela [...] Da mesma forma que a mesma afirmação pode expressar pensamentos diferentes, o mesmo pensamento pode se expressar em afirmações diferentes. A falta de coincidência entre as estruturas psicológicas e gramaticais da frase é determinada em primeiro lugar pelo próprio pensamento expresso nessa frase [...]. Chegamos, portanto, à conclusão de que o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbal [...] O pensamento representa sempre um todo mais extenso e volumoso do que uma única palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 506).

É nesse sentido que o autor afirma que *o pensamento não se reflete na palavra, mas nela se realiza*, ou seja, o pensamento completa a sua realização como tal ao colocar-se na palavra, na fala, embora jamais possa estar diretamente expresso nela. Em última instância, trata-se de um processo de realização social da subjetividade, pois ao realizar-se na palavra, o pensamento realiza-se no sistema comunicativo, da prática social.

A imagem para a qual Vygotsky se voltou foi a imagem de "uma nuvem derramando uma chuva de palavras", como ele diria. Só porque vemos chuva, não significa que aqui não haja nuvem. Deve haver algo que vem jorrando, e este algo não é de forma alguma uma fonte secreta. Existe algo que, novamente metaforicamente, é chamado "vento", ou seja, o movimento que "sopra as nuvens", que às vezes "derrama" sua "chuva de palavras". Este pensamento é autorrealizável. Portanto, desde o início é falso colocar a questão da correspondência de duas coisas: *uma coisa é pensar e a outra é falar; uma coisa é pensar e a outra é a palavra. É uma conexão, a transição de um*

³⁴ Cabe ressaltar que, Leontiev (2021) também discorre sobre as relações entre sentido e significado. Este autor analisa o sentido a partir de seus vínculos com a atividade humana e em relação a estruturação da consciência. Assim, consideramos que tanto Vigotski quanto Leontiev tratam do sentido em unidade com a atividade pois, embora, Vigotski confira destaque às relações interpessoais na produção de sentido, este não desconsidera que o sentido para ser internalizado deve ser produzido na atividade social, a qual por sua vez, implica em relações entre os seres humanos.

conjunto de processos para o outro. Esta transição em si é o processo. Isto não é muito fácil de entender em termos de pensamento lógico-formal, metafísico. (LEONTIEV, 2005, p. 80).

O autor ressalta que pensamento e fala interna não se identificam, são processos distintos. Como Vigotski ressaltou, embora pareça que não haja fala, ela está presente. Há, portanto, uma conexão entre esses dois processos, uma transição (que é um processo) de um conjunto de processos a outro. Para tanto, é preciso considerar a existência de um sistema, que possui um movimento interno. Leontiev (2005) ressalta que o desenvolvimento é movimento e, logo, o desenvolvimento da fala, o desenvolvimento do pensamento e a unidade destes processos não podem ser tratados à parte do movimento que os engendra.

Como já apontamos anteriormente, de acordo com Vigotski (2007), o pensamento surge da esfera motivacional da nossa consciência, isto é, é impulsionado pelas necessidades, interesses, motivos, emoções e afetos. Há “por trás de cada pensamento uma tendência afetivo-volitiva. Só esta tem a resposta ao último ‘porquê’ da análise do pensamento” (VIGOTSKI, 2007, 508). É diante dessas afirmações que discorreremos anteriormente sobre o significado da palavra como unidade afetivo-cognitiva.

Desse modo, com base no exposto até o momento, discorreremos sobre a relação entre sentido e significado da palavra e o processo de formação da consciência para, na sequência, refletirmos sobre os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento do processo de formação de conceitos.

Cabe destacarmos que o tratamento dispensado para o desenvolvimento do pensamento e da fala até esse momento tinha como objetivo conferir destaque à unidade desses dois processos e ao modo como o desenvolvimento do significado da palavra está vinculado ao desenvolvimento tanto do pensamento quanto da fala. Um tratamento mais detalhado sobre o desenvolvimento ontogenético da formação de conceitos é objeto do próximo capítulo.

3.5 O desenvolvimento dos conceitos como processo

Nesse momento, detemo-nos no estudo das obras de Vigotski e Davydov, tendo em vista identificar como esses autores compreenderam o processo de desenvolvimento das estruturas de generalização enquanto elemento cen-

tral para explicar o desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência.

De acordo com Davýdov (1982), a ideia de *generalização* é central na obra de Vigotski para a compreensão do papel dos signos na constituição das funções psíquicas superiores, da estruturação hierárquica da consciência e das relações entre ensino e desenvolvimento. Esperamos ter demonstrado nas páginas anteriores que, para Vigotski, o *significado da palavra* representa tanto uma unidade do pensamento e da linguagem quanto unidade dos processos de comunicação e generalização.

Em sua época, Vigotski deparou-se com uma tarefa colocada à psicologia e necessária para o desenvolvimento de suas elaborações sobre o signo e seus significados. Essa tarefa consistiu no estudo do processo formativo do significado no curso do desenvolvimento ontogenético, ou seja, a continuidade genética sucessiva das várias formas de significado verbal e das generalizações nelas ocultas tinha de ser encontrada. No item seguinte, discorreremos sobre o método desenvolvido por Vigotski para a investigação desse processo e os três níveis fundamentais de generalização (pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos) identificados a partir do referido estudo.

Davidov, por sua vez, desenvolveu uma análise a respeito dos tipos de generalização do conhecimento presentes na educação escolar soviética e com base na teoria materialista histórico-dialética dedicou seus esforços em identificar como o processo de ensino pode promover a formação das generalizações teóricas nos alunos.

Assim, na sequência, procuramos explicitar os caminhos percorridos por esses autores e as elaborações de ambos em relação do desenvolvimento dos modos de generalização da realidade.

3.5.1 O desenvolvimento dos significados e as diferentes estruturas de generalização

Para Vigotski, a formação dos conceitos está relacionada com o desenvolvimento dos modos de generalização da realidade, com base na palavra.

O desenvolvimento das generalizações está conectado à superação do concreto imediato, aparente, em direção ao pensamento cada vez mais abstrato.

Vigotski (2007) afirma que, naquele momento, os métodos tradicionais de estudo dos conceitos se dividiam em dois grupos fundamentais. O primeiro método é baseado na definição, isto é, procurava analisar o conceito já formado e acabado na criança mediante a definição de seu conteúdo. E, justamente, pelo fato de analisar o conceito já formado, não investigava o processo de desenvolvimento do conceito. Segundo o autor, trata-se mais da análise de um produto que do estudo do processo que conduz à formação desse produto. Além disso, “ao estudar as definições que a criança dá a um ou outro conceito, estamos estudando mais seus conhecimentos, sua experiência, ou seu nível de desenvolvimento linguístico, que seu pensamento propriamente dito” (VIGOTSKI, 2007, p. 170).

Assim, esse método defende que a relação do conceito com a realidade, o que segundo Vigotski consiste em seu aspecto mais essencial, não deva ser estudada. A partir da definição, é possível conhecer o significado de uma palavra através de outra palavra, mas não o reflexo da realidade a partir dos conceitos. O conceito é analisado “isolado dos processos reais do pensamento dos quais faz parte e nos quais nasce e vive” (VIGOTSKI, 2007, p. 170). O segundo método tradicional de estudos dos conceitos pretendia superar os limites do método de estudo pela definição verbal e estudar as funções e os processos psíquicos que servem de base para a formação de conceitos. Para tanto, esse método propõe que a criança encontre uma característica em comum, em uma série de figuras, que descubra essa característica nas figuras restantes por meio de operações de abstração e generalização. Na visão de Vigotski, esse método simplifica o processo de abstração, dissociando-o de sua relação com a palavra.

Assim, conclui-se que os métodos tradicionais ora investigam a palavra apartada de seu material objetivo, sensível, ora investigam o material objetivo apartado da palavra, de modo que a superação desse problema exigia o desenvolvimento de um método que buscasse investigar os conceitos em seu próprio processo de formação.

Diante disso, Vigotski e seus colaboradores dedicaram-se à criação de uma metodologia experimental que refletisse adequadamente o processo de

formação de conceitos. Entre os estudos analisados por Vigotski, tiveram influências importantes em suas elaborações os estudos desenvolvidos por Ach³⁵ e por Uznadze³⁷. Destaque para os resultados das pesquisas de Uznadze que identificaram que, embora os conceitos autênticos formem-se apenas tardiamente, a criança desde muito cedo é capaz de empregar a palavra como um instrumento de comunicação. Assim, essas formas de pensamento, de generalização, representam, na verdade, *equivalentes funcionais dos conceitos*, o que significa que no aspecto funcional elas equivalem aos conceitos; contudo, no aspecto estrutural, correspondam a estruturas de generalização distintas das dos conceitos³⁸. Esses dados foram importantes para Vigotski concluir que a palavra não está dada como signo desde o princípio e quando se institui como signo, no aspecto estrutural, significativo, ainda não pode ser considerada como um *conceito*. É por isso que o autor afirma que somente o estudo do *uso funcional da palavra*, isto é, o *uso da palavra em situações de comunicação*, é que pode colocar os processos de pensamento em movimento e regulá-lo.

35 Narziß Ach (1871–1946) foi um dos representantes da Escola de Würzburg. Esta escola foi uma das mais importantes tradições de investigação do pensamento no início do século XX. Esta foi formada sob influência da fenomenologia de Franz Brentano (1838-1917) (DAFERMOS, 2018).

36 Vigotski (2007) cita os estudos de Narziß Ach (1871–1946), com conceitos artificiais, como uma contribuição relevante, uma vez que demonstrou que os conceitos não se formam seguindo o modelo de uma cadeia associativa, ou seja, a mera associação das palavras não conduz à formação de conceitos. O método de Ach consistia em apresentar palavras artificiais, inicialmente carentes de significado para a criança e sem vínculos com sua experiência prévia, e conceitos artificiais criados especialmente para fins experimentais. Ach usou 48 blocos com uma combinação única de forma geométrica, tamanho, peso e cor – 4 cores, 3 formas, 2 tamanhos e 2 pesos – e cada um desses blocos foi nomeado com uma palavra artificial. Os estudos foram realizados com crianças e adultos e objetivavam identificar as condições funcionais da formação de conceitos. Assim, o conceito era analisado em relação com algum problema ou necessidade surgida no pensamento, “em relação à compreensão ou comunicação, em relação ao cumprimento de alguma tarefa ou instrução cuja realização é impossível sem a formação do conceito” (VIGOTSKI, 2007, p. 173).

37 Dimitri Niloláevich Uznadze (1876-1950) foi um psicólogo georgiano e professor de psicologia. Suas publicações sobre formação de conceitos, inspiradas nos estudos de Ach, são mencionadas nas elaborações de Vigotski (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

38 Dessa forma vemos, por um lado, que os conceitos autênticos, que correspondem ao mais alto grau de socialização do pensamento, desenvolvem-se apenas tardiamente, enquanto, por outro lado, as crianças começam muito cedo a usar as palavras e a compreender-se bem umas às outras e aos adultos. Disso resulta claramente que a palavra, antes de atingir o nível de um conceito verdadeiro, pode assumir sua função e servir às pessoas como instrumento de compreensão mútua. Uma investigação especial no segmento etário correspondente deve revelar como se desenvolvem as formas de pensamento, que devem ser consideradas não como conceitos, mas apenas como seus *equivalentes funcionais*, e como atingem o grau que caracteriza o pensamento plenamente desenvolvido (UZNADZE, 1966, p. 77 apud VIGOTSKI, 2007, p. 178, grifos nossos).

No início da década de 1930, Vigotski conduziu, junto a Sakharov³⁹, uma série de experimentos orientados pelo *método da dupla estimulação*^{40 41}. Posteriormente, Vigotski afirmou perceber os problemas em se empregar palavras artificiais para a investigação do desenvolvimento dos conceitos, bem como limitações do próprio método empregado. Segundo o autor, o desenvolvimento de conceitos em situações concretas de vida é mais complexo do que o desenvolvimento dos conceitos em situações experimentais, com base em conceitos artificiais⁴². No entanto, algumas elaborações que resultaram desses experimentos foram incorporadas por Vigotski em trabalhos futuros e ganharam uma interpretação mais dinâmica, como podemos ver na discussão sobre os conceitos cotidianos e científicos mais à frente.

Assim, o *método semântico* ou *método da análise semântica*, segundo Zavershneva e Van Der Veer (2018), pode ser encontrado em trabalhos de Vigotski desde 1932. Nesse momento, Vigotski apresenta uma crítica quanto a considerar o signo apenas como um estímulo, como instrumento psicológico que pode ser empregado no auxílio de tarefas que requerem a recordação ou a conceituação, de modo que a análise semântica consiste no estudo da estrutu-

39 Liev Solomónovich Sakharov (1900-1928) foi um psicólogo soviético que conduziu junto a Vigotski os estudos sobre formação de conceitos usando o método da dupla estimulação (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

40 A dupla estimulação foi empregada por Vigotski não somente nos estudos sobre a formação de conceitos, mas também em estudos sobre a atenção e memória, por exemplo (VIGOTSKI, 2000). Tal método consistia em “[...] observar o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com a ajuda de duas séries de estímulos, cada um dos quais desempenha um papel diferente em relação ao comportamento da pessoa sob teste. Um deles funciona como um objeto ao qual se dirige a atividade do sujeito, e o outro atua como signos com a ajuda dos quais essa atividade é organizada” (VIGOTSKI, 2007, p. 182).

41 No que diz respeito ao emprego desse método, em relação a formação de conceitos, Vigotski afirma que foi possível investigar “[...] de que modo o sujeito utiliza os signos como meios para dirigir suas operações intelectuais e como, em função do modo de emprego da palavra, sua utilização funcional ocorre e se desenvolve o processo de formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2007, p. 184).

42 Por ‘conceitos artificiais’, entendemos os significados discursivos que se formam em crianças em situação experimental a respeito de combinações sonoras anteriormente desprovidas de sentido. Por exemplo, as expressões infantis russas *bat*, *dek*, *rotz* e *mup*, ao resolver exercícios especiais de agrupamento de corpos geométricos, podem adquirir um certo significado contendo relações entre uma ou outra característica (por exemplo, *bat* designa figuras baixas e pequenas, independentemente de sua forma e cor). O tipo de agrupamento realizado pelas crianças (peculiaridades dos traços marcantes, estabilidade da orientação para eles na formação do grupo, etc.) permite-nos julgar o caráter da generalização que surge no referido processo e que eles incorporam no sentido da palavra, bem como julgar as operações intelectuais que os conduzem. Para uma criança de qualquer idade realizar esses exercícios, não é necessário conhecimento especial nenhum, portanto o caráter da generalização de significado depende apenas das faculdades intelectuais das crianças” (DAVÝDOV, 1982, p. 212-213).

ra interna das operações com signos, isto é, no estudo do signo em relação com os significados, uma vez que é na análise das mudanças no modo pelo qual o ser humano significa a realidade que se encontram as explicações para as transformações no sistema de funções da consciência.

Neste momento, tratamos das diferentes modalidades de generalização da realidade mediante a palavra, as denominadas *estruturas de generalização*. De antemão, cabe ressaltar que esses diferentes tipos de generalização no processo de desenvolvimento dos conceitos representam resultados das pesquisas experimentais desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores e, como afirmamos acima, Vigotski (2007, 2018) aponta limitações e fragilidades desses experimentos com conceitos artificiais que resultaram na proposição dessas diferentes estruturas de generalização. No entanto, apesar do autor ter conduzido experimentos que identificaram, por exemplo, a importância das *relações de generalidade*, avaliamos que tais estudos não descartam importantes formulações relacionadas às estruturas de generalização. Nesse sentido, concordamos com Delari Jr. (2020), que afirmar que “as estruturas tipificadas de generalização não bastam para entender o desenvolvimento do significado, mas não estão descartadas”.

Desse modo, nosso foco na exposição que se segue consiste em buscar identificar como, sendo o significado da palavra uma generalização, cada um desses tipos de generalização reproduz em pensamento o objeto e suas relações. Assim, procuramos destacar as relações entre forma e conteúdo desses modos de generalizar a realidade.

Além disso, cabe lembrar que apontamos anteriormente que, de acordo com Vygotsky (2018a), a estrutura da consciência e o sistema de funções está vinculado às formas dominantes de generalização em um dado momento. É nesse sentido que o autor afirma que “sincretismo, complexos e conceitos são três níveis no desenvolvimento do pensamento (no significado da palavra) e simultaneamente três níveis no desenvolvimento da consciência e dos sistemas psicológicos” (VYGOTSKY, 2018a, p. 301). Portanto, para além de apresentarmos cada um desses tipos de generalização, procuramos identificar quais são os vínculos com o sistema de funções. No entanto, essa questão será mais aprofundada no próximo capítulo, na relação com as diferentes ideias psicológicas.

As três principais modalidades de generalização apontadas por Vigotski são: generalizações sincréticas, generalizações por complexos ou representações gerais e generalizações conceituais. Antes de discorrermos sobre cada uma dessas estruturas, cabe pontuar que o desenvolvimento das generalizações não segue uma lógica em que uma estrutura é substituída por outra mais desenvolvida e deixa de existir. Vejamos o que afirma Vigotski (2007, p. 251) sobre essa questão:

No entanto, esse processo de mudança das diferentes formas de pensamento e fases de seu desenvolvimento não deve ser imaginado como um processo puramente mecânico, onde cada nova fase começa depois que a anterior já terminou. O quadro de desenvolvimento é muito mais complexo. As diferentes formas genéticas coexistem, assim como coexistem na crosta terrestre os estratos das mais diversas épocas geológicas. Esta situação não é uma exceção, mas sim a regra do desenvolvimento comportamental como um todo.

Assim, podemos afirmar que a existência de um processo de formação de conceitos não possui relação com uma interpretação de desenvolvimento linear e ascendente, porque formas mais simples de generalização continuam a existir mesmo quando formas mais complexas, como os conceitos, se desenvolvem. Vigotski (2007) afirma que um adulto, por exemplo, é incapaz de pensar conceitualmente o tempo todo.

Nesse momento, cabe recuperarmos o que afirmamos quando discorremos sobre a vida cotidiana, isto é, que a grande parte das tarefas que estão vinculadas a vida cotidiana requerem respostas rápidas, imediatas, que não demandam uma generalização conceitual para solucioná-las. Assim, nós podemos desenvolver um modo de generalização conceitual, mas isso não significa que os significados que formam o nosso reflexo psíquico da realidade serão constituídos somente por conceitos. Devemos lembrar que pensamento é sempre pensamento sobre algo, isto é, sobre algum objeto, situação, sentimento ou pessoa, de modo que mesmo que a pessoa tenha conquistado a possibilidade de relação teórica com a realidade, isso não significa que em assuntos de pouca familiaridade ela não se vinculará de forma sincrética ou pela visão unilateral das relações caracterizadas pelo complexo.

Assim, ter um conceito sobre esse algo perpassa por um processo de aproximações sucessivas ao objeto, que ocorre na e pelas atividades que realizamos e em comunicação com outras pessoas. Além disso, vale destacar que as estruturas mais complexas de generalização, como os conceitos, só podem existir a partir das representações gerais, isto é, dos complexos, que “guardam” em si as generalizações sincréticas, de modo que o desenvolvimento do pensamento conceitual representa o movimento de superação por incorporação do conhecimento empírico (sistematizado nos limites da lógica formal) e do pensamento cotidiano.

O primeiro modo de generalização da realidade com base nas palavras diz respeito às *generalizações sincréticas*. Segundo Vigotski (2007), as primeiras generalizações sincréticas podem formar-se durante a primeira infância.

A primeira etapa da formação dos conceitos, a que mais aparece no comportamento da criança pequena, ocorre quando a criança monta uma pilha desordenada e bagunçada de objetos para resolver uma tarefa que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito. Essa pilha de objetos selecionados pela criança, unidos sem critérios internos suficientes, sem parentesco e relação interna suficientes entre as partes que o compõem, supõe uma extensão difusa e sem orientação do sentido da palavra, ou do signo que a substitui, em uma série de elementos ligados externamente nas impressões da criança, mas não ligados internamente uns aos outros. (VIGOTSKI, 2007, p. 195-196).

Nesse momento, as respostas que as crianças oferecem às situações colocadas são agrupamentos sem um fundamento interno, sem uma suficiente afinidade e relação entre os elementos integrantes. O significado da palavra representa um conglomerado sincrético de elementos individuais que para a criança estão relacionados de algum modo, em uma impressão sensório-perceptual.

A criança se comunica com os adultos usando palavras significativas. Entre as muitas conexões sincréticas estabelecidas com palavras, esses agrupamentos desorganizados e sincréticos de objetos também são em grande parte o reflexo de relações objetivas, na medida em que essas relações objetivas coincidem com os vínculos criados pelas impressões e percepções da criança. É por isso que, em muitos casos, o significado de suas palavras pode coincidir com o significado dessas mesmas palavras na fala de adultos, especialmente quando se

referem a objetos específicos no ambiente da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 196).

A comunicação entre a criança e o adulto é possível, pois com frequência o significado que uma palavra tem para uma criança e para um adulto se encontram no mesmo objeto concreto. No entanto, as operações psíquicas por trás dos significados da criança são bastante distintas das operações que podem estar vinculadas ao pensamento do adulto.

A formação da imagem sincrética pode coincidir com ações de ensaio e erro, isto é, a criança agrupa novos objetos de modo aleatório e substitui-os quando não obtêm êxito na situação de comunicação ou na solução da tarefa. Além disso, a disposição espacial dos objetos e a organização do campo visual são dados que influenciam nas relações estabelecidas, de modo que as impressões sincréticas se formam com base na proximidade espacial e temporal entre os objetos e situações. Uma forma mais complexa de formação da imagem sincrética é quando essa se apoia em relações e agrupamentos perceptivos já constituídos anteriormente.

Toda a diferença, toda a complexidade, consiste apenas no fato de que os vínculos que a criança estabelece a partir do significado de uma nova palavra não são o resultado de uma única percepção, mas de uma espécie de elaboração em duas etapas dos enlaces sincréticos: primeiro são formados agrupamentos sincréticos e, a partir deles, são selecionados elementos soltos que se unem novamente sincréticamente. No sentido da palavra infantil agora se manifesta não um plano, mas uma perspectiva, uma dupla série de vínculos, uma dupla estrutura de grupos; no entanto, essa dupla série e essa dupla estrutura não vão além da formação de agrupamentos desorganizados ou, dito de forma mais simples, montes. (VIGOTSKI, 2007, p. 198).

Portanto, no sincretismo, inexistente, para a criança, o significado simbólico da palavra, isto é, a palavra subjugada ao campo sensório-perceptual e suas relações com a realidade concreta carecem de ordenamento lógico.

As *generalizações por complexos* ou *representações gerais* representam outra modalidade de generalização, na qual o agrupamento deixa de ser a forma principal de significação. O pensamento por complexos caracteriza-se por ser composto por diferentes variações funcionais, estruturais e genéticas de uma mesma forma de pensamento. As conexões, o estabelecimento de re-

lações, a união e a generalização de objetos distintos, enfim, as estruturas que se formam sob a base desse pensamento ainda são distintas das que se formam no pensamento conceitual.

As generalizações criadas por esse modo de pensar são, em termos de sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não apenas a partir de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas também a partir de relações objetivas que realmente existem entre esses objetos (VIGOTSKI, 2001, p. 138).

O grande salto em relação ao período anterior diz respeito à formação de agrupamentos com base em relações objetivas. Ainda é uma forma de pensamento que se apoia basicamente na captação sensório-perceptual, no entanto as conexões estabelecidas, não somente com base em conexões subjetivas, isto é, os complexos, começam a ser formadas de acordo com as relações objetivas que a criança começa a descobrir nas coisas. Essas conexões objetivas, contudo, são estruturadas de modo distintos das estabelecidas pelo pensamento conceitual.

Precisamos questionar se as conexões subjetivas deixam de estar presentes nas fases futuras do desenvolvimento do pensamento. Entendemos que a expressão “conexões objetivas” precisa ser compreendida com base nos princípios materialistas e dialéticos, em relação ao processo de conhecer a realidade, e a partir da recuperação da afirmação de que o psiquismo humano constitui uma unidade afetivo-cognitiva. Por vezes, as proposições de Vigotski quanto à formação de conceitos são tomadas em um viés bastante racionalista e dualista. Desse modo, entendemos que as conexões subjetivas, que se pautam na experiência, nas vivências da criança, não deixam de existir, contudo há um movimento ao longo do processo de formação de conceitos em que o critério utilizado para o estabelecimento de conexões vai se tornando gradativamente mais lógico, o que possibilita, inclusive, uma maior objetividade nas representações dos objetos, afinal, estamos falando do processo de formação de representações da realidade.

Um traço característico dos complexos é que “os significados das palavras podem definir-se como sobrenomes dos objetos agrupados em complexos ou grupos” (VIGOTSKI, 2007, p. 201). Outro traço característico dos complexos

é que estes se baseiam em relações concretas e reais entre os componentes individuais, que são apreendidos a partir da experiência imediata. Dessa característica se justifica a afirmação de que os complexos pertencem ao plano do pensamento real-concreto e não ao pensamento lógico-abstrato.

As generalizações que se constroem no pensamento por complexos são de diferentes tipos, mas possuem como característica essencial o fato de que *qualquer* conexão pode conduzir à inclusão de um elemento dado em um complexo, basta estar presente (VIGOTSKI, 2007). Essas generalizações não são baseadas em uma única relação relevante e uniforme, pois, na verdade, os objetos estão generalizados nos complexos por múltiplos vínculos reais, ou seja, “o complexo reflete uma conexão prática, causal e concreta”.

Com base nas investigações realizadas, Vigotski identificou a existência de cinco principais tipos de complexos: associativo, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceito. O primeiro tipo é denominado de *complexo associativo*, pois baseia-se nas conexões associativas que a criança estabelece com alguma característica do objeto que servirá de núcleo do futuro complexo. Os núcleos podem se dar em torno da cor, forma, dimensão ou qualquer outra característica. A conexão que os une pode ser qualquer conexão associativa. Um fenômeno característico dessa fase é a *transferência* do significado das palavras mediante um procedimento associativo. Ao se pedir à criança outros objetos que possam ser chamados pelo mesmo nome que ele, todos os eleitos terão qualquer vínculo associativo com os traços observados nele (VIGOTSKI, 2007).

O segundo tipo de complexos é denominado de *complexo por coleção*. Segundo Vigotski (2007, p. 204), nesse tipo, “os diferentes objetos concretos se colocam juntos levando em conta um determinado atributo segundo o qual são mutuamente complementares; formam um todo cujas partes são heterogêneas e se complementam entre si”. Assim, a característica desse tipo de complexo é a mútua complementariedade, o agrupamento como coleção e a heterogeneidade dos componentes. Diferentemente do complexo anterior, as associações não são feitas pela semelhança entre os objetos, mas, sim, por seu contraste. Um mesmo objeto pode pertencer a coleções diferentes, a depender do contraste de suas características, na relação com outros objetos, e da sua complementariedade funcional. De acordo com Vigotski (2007, p. 205),

[...] a coleção se baseia nas conexões e relações entre os objetos presentes na ação prática e na experiência visual da criança. Poderíamos dizer que o complexo-coleção é a *generalização das coisas sobre a base de sua coparticipação em uma mesma operação prática*, sobre a base da sua colaboração funcional.

O *complexo em cadeia* se caracteriza pela transferência dos significados através dos sucessivos elos da cadeia. Esses elos que se formam podem não estar necessariamente associados com o modelo inicial, isto é, a criança pode agrupar novos objetos a esse modelo inicial, guiadas tanto por atributos secundários desses objetos quanto por atributos que são eleitos, não na relação com o modelo, mas já na relação do novo objeto com outros que foram incorporados na cadeia. Por isso que nessa etapa pode estar ausente um centro estrutural, ou seja, não há necessidade de um modelo ou de um elemento central para que os objetos sejam colocados em relação com outros.

O *complexo difuso* se caracteriza pelo fato de que o atributo que une associativamente os distintos elementos concretos e complexos resulta difuso, indeterminado, vago. De acordo com Vigotski (2007, p. 210), “o complexo difuso no pensamento da criança é um agrupamento de família de coisas que possuem possibilidades ilimitadas de ampliação e de incorporação de cada vez mais novos objetos ao grupo principal”.

Enquanto o complexo por coleção está presente nas generalizações que a criança realiza baseadas na afinidade funcional entre diferentes objetos, o complexo difuso está presente nas generalizações que a criança cria na esfera do pensamento não prático e não visual, isto é, coisas alheias ao conhecimento prático da criança são associadas nessa forma de complexos e, assim, essas associações apoiam-se em atributos errôneos, indeterminados e vagos.

Por fim, temos a última forma de complexo, os *pseudoconceitos*⁴³, que se caracteriza pelo fato de que na aparência externa as generalizações utilizadas pelas crianças se assemelham aos conceitos utilizados pelos adultos, mas a natureza psicológica dessas generalizações é distinta das generalizações presentes nos verdadeiros conceitos, isto é, suas condições de aparição e de-

43 Alguns autores interpretam o pseudoconceitos como um tipo de generalização distinta das generalizações por complexos. O próprio Vigotski, em algumas obras, apresenta o pseudoconceito separado dos complexos. Ver Hedegaard (2007).

envolvimento e suas conexões dinâmico-causais não se assemelham às do conceito.

A difusão dessa forma de pensar em complexos tem seu fundamento e valor funcional. A causa da difusão e dominação quase exclusiva dessa forma é que os complexos infantis correspondentes ao significado das palavras não se desenvolvem livre e espontaneamente, seguindo linhas traçadas pela própria criança, mas em direções definidas, já preestabelecidas de antemão. no desenvolvimento do complexo pelos significados dados às palavras na fala do adulto. (VIGOTSKI, 2007, p. 213).

Para Davýdov (1982), a descrição e interpretação teórica dos complexos, em especial dos pseudoconceitos, representam um grande mérito da obra de Vigotski, uma vez que a psicologia tradicional tratava como conceito qualquer generalização expressa por palavras ou por algum agrupamento de objetos. Vigotski evidenciou as diferenças qualitativas que existem entre as generalizações primárias, próprias aos níveis embrionários de abstração e as generalizações substanciais, típicas do pensamento rigorosamente abstrato e requeridas à formação dos “verdadeiros” conceitos.

Vigotski (2007, p. 216), sobre a diferença entre os conceitos e os pseudoconceitos, afirma que, pela aparência externa, o pseudoconceito se parece com um verdadeiro conceito, assim como a baleia se parece com um peixe, mas “[...] se aludirmos à «origem das espécies» das formas intelectuais e animais, não duvidaremos em incluir o pseudoconceito no pensamento por complexos, como incluímos a baleia entre os mamíferos”.

Desse modo, de acordo com o autor, os pseudoconceitos encerram uma contradição interna. Esta contradição consiste em que, sob a forma de pseudoconceito, apresenta-se um complexo que *equivale funcionalmente* ao conceito, de modo que, no processo de comunicação com a criança, o adulto não percebe a diferença entre o complexo e o conceito.

Como surge essa contradição e quais são suas causas? A criança não elege o significado da palavra, ela recebe-o no processo de comunicação verbal com o adulto, isto é, assimila as palavras e os significados previamente desenvolvidos e utilizados nas situações de comunicação entre ela e as pessoas com as quais convive. Qual a implicação dessa constatação em relação ao pensamento por complexos? A de que a criança “não cria por si mesmo as pa-

lavras do complexo correspondente ao significado, mas sim que as encontra preparadas, classificadas com a ajuda de vocábulos e denominações gerais” (VIGOTSKI, 2007, p. 218) e reside nisso o fato de os complexos da criança coincidirem com os dos adultos.

A contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento inicial da compreensão verbal é resolvida no pseudoconceito como uma forma de pensamento complexo que possibilita a compreensão, a coincidência da compreensão da criança e do adulto. (VIGOTSKI, 2007, p. 219-220).

Devido a essa contradição, “o pseudoconceito, ainda se tratando de um complexo, porta a semente do futuro conceito germinado em seu interior” (VIGOTSKI, 2007, p. 220). A comunicação verbal com os adultos se converte, assim, em um potente motor de desenvolvimento dos conceitos infantis. Além disso, Vigotski afirma que a transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos passa despercebida para a criança, uma vez que o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o conteúdo dos conceitos. Contudo, um questionamento possível diz respeito à possibilidade de o conteúdo dos pseudoconceitos coincidir com o conteúdo dos conceitos ou se isso ocorre somente em sua aparência externa.

Desta forma, cria-se uma situação genética particular que representa mais uma regra geral do que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação particular se dá pelo fato de a criança começar a usar e operar efetivamente com conceitos antes de tomar conhecimento deles. O conceito se desenvolve na criança *em si e para os outros* antes que *para si*. O conceito *em si e para os outros*, presente já nos pseudoconceitos, é a condição genética fundamental para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido da palavra. (VIGOTSKI, 2007, p. 220).

Nesse excerto, está presente uma importante compreensão acerca do processo de formação de conceitos. *O desenvolvimento do pensamento conceitual vincula-se ao uso intencional e consciente dos conceitos formados, o que requer, também, o desenvolvimento das demais operações lógicas de raciocínio.* É devido a esse fato que, no parágrafo acima, Vigotski destaca que o pseudoconceito é premissa genética para o desenvolvimento dos conceitos.

Nesse momento, consideramos válida a apresentação de algumas considerações sobre a investigação experimental conduzida por Vigotski sobre o processo de formação de conceitos e o pensamento por complexos. Primeiro o autor citou a relação entre os métodos de conhecimento e afirmou que “o procedimento lógico de investigação brinda a possibilidade de estudar cada um dos momentos do desenvolvimento em seu estado mais maduro, em sua forma clássica” (VYGOTSKI, 2001, p. 153). Isso significa que os resultados da situação experimental da formação de conceitos apresentam uma descrição lógica do desenvolvimento real dos conceitos, que, na realidade, aparecem em formas complexas e mistas. Assim, interpretamos que, para esse autor, as diferentes formas de complexos coexistem e, portanto, como afirmamos mais acima, não correspondem a uma sequência fixa de etapas a serem cumpridas. Vygotski (2001), contudo, ressalta que devem ser interpretadas como o reflexo das etapas fundamentais pelas quais passa o desenvolvimento do pensamento da criança na realidade.

Além disso, reiteramos que, segundo essa perspectiva, os principais momentos do desenvolvimento dos conceitos identificados na análise experimental devem ser considerados historicamente. Vigotski (2007, p. 223) afirma que “a perspectiva histórica se torna a chave para a interpretação lógica dos conceitos. O ponto de vista genético se converte em ponto de partida para explicar o processo como um todo e cada uma de suas etapas que o compõe”. Assim, entendemos que a perspectiva genética é necessária, uma vez que o processo de internalização dos conceitos pela criança não ocorre de imediato, mas segue certas regularidades, isto é, há um processo de desenvolvimento ontogenético em direção ao pensamento conceitual.

Por fim, faz-se necessário explicitar que essa é uma tarefa ainda a ser cumprida pela psicologia histórico-cultural na atualidade. Vigotski (2007, 2018) afirma que temos de verificar os dados da análise experimental através dos fatos do desenvolvimento real e descobrir, com a ajuda desses dados, o curso real do desenvolvimento dos conceitos. Assim, essa elaboração teórica a respeito da formação de conceitos precisa ser compreendida em seus vínculos com o desenvolvimento da criança, pois, desse modo, será possível identificar as reais forças motrizes desse processo.

Em vista de sintetizar os resultados obtidos a partir das investigações experimentais, Vigotski (2007) afirma que a criança que se encontra no estágio do pensamento em complexos pensa nos mesmo objetos que os adultos, graças ao qual resulta possível a comunicação entre ambos, mas o pensa de outra forma, seguindo outros procedimentos e com ajuda de outras operações intelectuais. Para comprovar essas afirmações, o autor apresenta uma análise filogenética, genética e ontogenética do pensamento da criança.

No pensamento infantil por complexos, uma mesma palavra pode ter distintos significados, isto é, designar objetos diferentes, inclusive. Nesse caso, uma mesma palavra pode reunir significados contrários, ou seja, há um predomínio das funções nominativa e comunicativa dos signos. Temos afirmado que o pensamento conceitual, na qualidade de uma função psíquica superior, é, portanto, histórico e cultural, de modo que ele possui raízes históricas em uma determinada forma de organização da atividade produtiva. Ao discorrer sobre o pensamento por complexos, Vigotski (2007, p. 233) atesta que, nesse tipo de pensamento, “as palavras não são portadoras de conceitos, mas sim, unicamente, denominações formais de objetos concretos”. Por isso que, segundo o autor, o pensamento em complexos, com todas as suas características, é a base do desenvolvimento das línguas.

As palavras da criança coincidem com as dos adultos em sua atribuição aos objetos, isto é, sinalizam os mesmos objetos, mas possuem significados diferentes. O autor destaca repetidas vezes que essa coincidência se dá no âmbito da denominação dos objetos, da comunicação, mas não das operações mentais, uma vez que a criança e o adulto estão se baseando em *operações mentais distintas*. A exemplo disso, temos o uso da palavra “cachorro” pela criança e pelo adulto. Vigotski (2007) afirma que a criança pode pensar o “cachorro” a partir de um complexo concreto, enquanto o adulto pode pensar no conceito abstrato. No entanto, cabe retomarmos o que afirmamos mais acima, que diz respeito ao fato de que não há uma relação de substituição de uma modalidade de generalização por outra, de modo que síncrese, complexos e conceitos coexistem. Assim, a modalidade de generalização presente dependerá da situação comunicativa, da atividade em curso. Retomamos essa discussão e procuramos aprofundá-la, quando abordarmos os conceitos cotidianos e científicos, ainda neste capítulo.

Vigotski (2007) conclui que a coincidência em relação ao objeto, mas a divergência em relação ao significado da palavra é a regra do desenvolvimento da língua. O autor afirma que, ao que se costuma denominar de *significado da palavra*, deve-se diferenciar o significado em seu sentido próprio e atribuição a um objeto, como já destacamos anteriormente, de modo que a chave para a correta análise do pensamento infantil nas fases iniciais está na *diferenciação entre o significado e a denominação da palavra*. O autor estudou este movimento no desenvolvimento da língua:

Se observarmos os princípios que regulam a formação das famílias de palavras, veremos que muitas vezes novos fenômenos e objetos recebem seus nomes de acordo com algum atributo que não é essencial do ponto de vista lógico e seus nomes não expressam logicamente a essência do nomeado. Na época de seu aparecimento, o nome ainda não é um conceito; do ponto de vista lógico, a denominação resulta, todavia, inadequada porque costuma ser, por um lado, muito geral e, por outro, muito restritivo. (VIGOTSKI, 2007, p. 236-237).

Segundo Vygotski (1995, p. 179), nossa linguagem é “um número infinito de integrações suturadas nas quais desaparecem os elos intermediários por serem desnecessários para o significado da palavra moderna”. O autor exemplifica essa afirmação com a análise da palavra *tinta* (чернила). Esta palavra em russo possui raiz na palavra *negro* (черный). Vygotski questiona o que é essencial à tinta e, entre essas características essenciais, está a característica de ser negra. Evidentemente que não; contudo, nas raízes históricas do desenvolvimento desse signo, *ser negro* era uma das propriedades características da tinta. Mesmo que isso não expresse sua essencialidade, essa foi a relação estabelecida entre o signo e sua função, um “um líquido preto que serve para escrever”.

Outro aspecto analisado no que concerne ao desenvolvimento da língua e é a *transferência* de nomes a objetos novos. Isso se produz a partir de associações por contiguidade ou similaridade, não de acordo com regras do pensamento conceitual, mas, sim, conforme os princípios do pensamento por complexos. Nesse caso, a palavra representada é um signo sensorial do objeto, ligado à percepção a partir de associações,

[...] uma vez que o nome está relacionado com o que se denomina por meio de uma associação, a transferência entre denominações pode ocorrer a partir de associações muito diversas, cuja reconstrução é impossível se não for conhecida com exatidão a origem histórica dessa transferência. (VIGOTSKI, 2007, p. 238).

Assim, a análise do desenvolvimento de uma língua possibilita compreender que grande parte das palavras e significados que constituem essa língua não surgiram como conceitos, mas sim como *representações gerais* da realidade. Por isso que Vigotski afirma que os pseudoconceitos não são exclusivos do pensamento da criança. Na verdade, eles fazem parte do pensamento próprio da esfera da vida cotidiana.

Por fim, antes de encaminhar para o próximo item, que trata da generalização conceitual, cabe tecermos algumas articulações entre as modalidades de generalização que discorremos acima e o desenvolvimento do sistema de funções psíquicas. Em uma nota de seus cadernos, o autor afirma:

O complexo, o todo sincrético e o conceito: (1) O todo sincrético generaliza uma série de impressões e suas conexões; (2) o complexo [generaliza] uma série de imagens de memória; (3) o conceito [generaliza] uma série de inferências, e uma inferência é a relação de duas ideias com ênfase lógica, ou seja, com um predicado psicológico, Cf. o relógio caiu. (VYGOTSKY, 2018c, p. 258).

Há no excerto acima a afirmação de que o pensamento sincrético corresponde à generalização de impressões e suas conexões, ou seja, são generalizações que se vinculam de forma mais direta à percepção, à captação sensorio-perceptual do objeto, a partir da nossa experiência. No entanto, como veremos no próximo capítulo, ao final da primeira infância, graças ao desenvolvimento da fala, a percepção torna-se generalizada, semântica, o que possibilitará a formação de uma imagem significada do objeto. Além disso, o desenvolvimento da percepção generalizada mediada pela fala requalifica o funcionamento da memória e seu papel do sistema funcional. Assim, torna-se possível que as generalizações não sejam somente de impressões sensoriais, mas de imagens da memória. O conteúdo da experiência significada poderá ser recordado e vinculado às novas generalizações que se formam na relação da criança com a realidade. Por fim, o autor fez menção sobre a generalização concei-

tual, mas discorremos sobre essa questão no próximo item e, assim, no momento oportuno retomamos o exemplo.

Mas como ocorre essa transição para os verdadeiros conceitos? Segundo Vigotski (2007), o pensamento por complexos da criança representa a primeira raiz do processo de formação de conceitos. Existe uma outra raiz desse processo, entretanto, que representa a terceira grande fase de evolução do pensamento da criança, de modo que “o pseudoconceito representa a etapa intermediária entre o pensamento por complexos e a outra raiz ou fonte do desenvolvimento dos conceitos infantis” (VYGOTSKI, 2001, p. 165). Essa segunda raiz tem suas formas iniciais, rudimentares, muito anteriores à formação dos pseudoconceitos e está relacionada aos processos de *abstração e de análise e síntese*.

O autor, contudo, adverte que não se trata de existir uma linha de desenvolvimento da função de formação dos complexos e outra da função de divisão, análise e síntese. Na realidade, esses processos encontram-se ligados. Em especial, é possível observar essa proximidade no processo de formação dos pseudoconceitos.

A união de diferentes objetos concretos ocorre com base na máxima semelhança entre seus elementos. Como essa semelhança nunca é completa, nos encontramos em uma situação muito interessante no aspecto psicológico: evidentemente, a criança presta mais atenção a alguns atributos do objeto do que a outros. Os atributos que, em seu conjunto, refletem a maior semelhança com o modelo passam a ser o centro das atenções, de modo que parece que são destacados, são abstraídos do restante dos atributos, que permanecem na periferia da atenção. Aqui, o processo de abstração intervém claramente pela primeira vez, mas ainda tem frequentemente um caráter pouco diferenciado. A criança abstrai uma soma indiferenciada de atributos, às vezes como resultado de uma impressão vaga de comunidade e não com base em uma distinção clara de características isoladas. (VIGOTSKI, 2007, p. 243-244).

Desse modo, o autor conclui que somente o domínio do *processo de abstração*, junto ao desenvolvimento do pensamento por complexos, é capaz de conduzir à formação dos verdadeiros conceitos. Isso se deve, também, ao fato de que as abstrações, os atributos que foram abstraídos, serão *sintetizados*. Diferentemente de momentos anteriores, em que tais atributos são abstraídos, mas sem uma distinção clara, agora, a criança é capaz de produzir uma

síntese abstrata, isto é, a criança é capaz de sintetizar uma série de traços abstraídos em um conceito. Já palavra é o signo por excelência desse processo, uma vez que, usando a palavra, a criança deliberadamente direciona sua atenção para certos atributos, sintetiza-os, simboliza o conceito abstrato e opera com ele (VIGOTSKI, 2007). Resta-nos entendermos como essa capacidade abstrativa se desenvolve durante a infância. Para nós, os estudos sobre o desenvolvimento psicológico infantil, em especial sobre as *novas formações psicológicas da idade* e a *atividade-guia*, representam uma profícua pista para esse entendimento. Abordamos essa questão no próximo capítulo.

3.5.2 A generalização conceitual

Durante o primeiro capítulo deste estudo, procuramos analisar o processo de generalização da realidade com base na palavra, o que nos levou à análise das relações entre prática social e conhecimento, sujeito e objeto, essência e aparência, concreto e abstrato, empírico e teórico e a interação entre os conceitos cotidianos e científicos. Assim, procuramos demonstrar que, para a tradição dialética em filosofia e psicologia, o geral está intimamente conectado ao particular.

Desse modo, neste momento, procuramos recuperar elementos dessa análise inicial, tendo em vista tecer algumas articulações com as elaborações de Vigotski e Davidov a respeito do desenvolvimento das generalizações conceituais no curso do desenvolvimento psíquico. O fio condutor da nossa análise corresponde ao modo como ambos os autores articulam a relação entre *o geral* e *o particular*, em suas proposições sobre a generalização conceitual.

Como também já afirmamos anteriormente, para Vigotski, o pensamento conceitual, isto é, o pensamento que se forma sob a base de generalizações conceituais, representa o momento mais avançado no desenvolvimento das generalizações, o que pode ser verificado no excerto abaixo.

Como já dissemos, nesse processo de formação de conceitos verdadeiros o papel decisivo pertence à palavra. Precisamente por meio da palavra a criança dirige voluntariamente sua atenção para certos atributos, por meio da palavra os sintetiza, por meio da palavra simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo mais alto de todos aqueles que o pensamento humano criou. (VIGOTSKI, 2007, p. 249).

Assim, o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos representam um longo processo que é parte da formação da criança e do adolescente como pessoa, como ser humano, portanto perpassa diferentes períodos da vida. As modalidades mais simples de generalização são negadas e incorporadas pelas mais complexas, de modo que a generalização conceitual se desenvolve a partir das generalizações por complexos. Essa discussão pode ser inclusive encontrada nos escritos de Marx:

[...] e isso – que, no entanto, é uma tautologia – é correto na medida em que a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar; mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos. (MARX, 2011, p. 55).

Os conceitos não são elaborações apartadas da captação sensorial do objeto, não são generalizações que produzem a si mesmas e rompem com as formas de representação mais simples desse objeto. É por isso que a lógica da generalização conceitual é superação por incorporação das outras modalidades de generalização, que não deixam de existir em nosso modo de se relacionar com o real.

Vygotski (2006, p. 82) atesta que “a estrutura do conceito se manifesta, em nosso ponto de vista, como um sistema de juízos, um complexo de atos de pensamento que constituem uma formação integral, única, possuidora de suas próprias leis”. Mais acima, apresentamos uma nota de Vygotsky (2018a), na qual o autor afirma que o conceito generaliza uma série de inferências e que uma inferência é a relação de duas ideias com ênfase lógica. Relacionando essas duas formulações do autor, poderíamos afirmar que o conceito generaliza uma série de juízos, configurando-se como uma relação entre duas ou mais ideias com ênfase lógica. Assim, o conceito apoia-se em juízos que se formam através de generalizações por complexos ou representações gerais.

No texto *Psicologia concreta do humano*, de 1929, Vigotski, com base no prefácio de Deborin para o primeiro tomo da coletânea de Hegel, afirma que os conceitos são representações e percepções reelaboradas. Como demons-

tramos ao final do item anterior, o desenvolvimento da percepção generalizada servirá de base para o desenvolvimento dos complexos que se formam, ao passo que o conceito se desenvolverá com base nessas representações e percepções.

Além disso, no texto em questão, Vigotski recorre à formulação dialética de que as sensações, percepções e generalizações precedem o pensamento e não o contrário e que o pensamento conceitual é um produto do desenvolvimento histórico, de modo que se trata do desenvolvimento histórico das formas e conteúdo do conhecimento sobre a realidade através da prática social dos seres humanos.

Por isso que cabe destacar que o conceito não se refere somente ao desenvolvimento da forma ou do conteúdo do pensamento. Sendo o significado essa unidade entre conteúdo e forma, a generalização conceitual implica no desenvolvimento, na transformação das formas e conteúdo de pensamento, tomados em unidade.

Um verdadeiro conceito é imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sistematizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito segundo a lógica dialética não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular. (VYGOTSKI, 2006, p. 78).

Como é possível notar no excerto acima, Vigotski, orientado pela compreensão dialética de conceitos, afirma que ter um conceito, isto é, generalizar conceitualmente algo, demanda conhecer os *nexos e relações* que o constituem, apreender o objeto como uma totalidade. Por fim, notamos que o autor assevera que o conceito inclui não somente o geral, mas também o singular e o particular. Assim, trata-se de um movimento sistemático que busca *reconstruir em pensamento um dado objeto que possui uma expressão tanto singular quanto universal, que se particularizam em determinadas condições concretas*.

Assim, para Vigotski, o desenvolvimento dos conceitos está vinculado ao desenvolvimento dos modos de generalização da realidade com base na palavra. Por isso que se trata de um longo processo de desenvolvimento que vai desde a aquisição da fala convencional (ou fala propriamente dita), como

neoformação principal da infância inicial, até sua organização como pensamento conceitual propriamente dito, ao final da adolescência.

No estudo da formação dos conceitos e, em especial, do desenvolvimento da generalização conceitual, Vigotski se deparou com o problema da relação entre o *concreto* e o *abstrato*. Vejamos o que o autor afirma sobre esta questão em relação ao pensamento do adolescente:

Como mostram novas investigações é equivocada a afirmação de que abstrato e concreto, abstrato e visual direto, separam-se no pensamento do adolescente: o movimento do pensamento neste período não se caracteriza pelo fato de o intelecto romper seus vínculos com a base concreta da qual se origina, senão pelo aparecimento de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento, pela nova forma de sua fusão ou síntese, pelo fato de que nesta época funções tão elementares, de formação tão antiga, como o pensamento visual-direto, a percepção e o intelecto prático da criança, se apresentam diante de nós de modo totalmente novo. (VYGOTSKI, 2006, p. 56-57).

O autor está se opondo às explicações que afirmavam que, sendo o pensamento do adolescente predominantemente abstrato, rompe com o concreto. Vigotski está propondo uma integração entre o concreto e o abstrato, uma forma de relação completamente nova entre esses momentos, que inclusive se vincula às transformações no próprio sistema de funções da consciência.

Assim, a superação da concepção lógico-formal dos conceitos e o desenvolvimento de uma elaboração dialética para o processo psicológico do desenvolvimento dos conceitos demandava a proposição de novas formulações a respeito da relação entre concreto e abstrato no pensamento. Avaliamos que os estudos de Vigotski sobre os conceitos cotidianos e científicos e suas elaborações sobre as relações de generalidade são representativas do caminho trilhado pelo autor em busca da formulação de respostas consequentes ao problema colocado.

Davidov também assumiu a tarefa de desenvolver uma compreensão dialética do processo de generalização, o que era perpassado necessariamente pela reelaboração das relações entre geral e particular e abstrato e concreto. Segundo Dafermos (2019), Davidov desenvolveu sua própria compreensão de generalização sob a influência das discussões que estavam sendo realizadas

na União Soviética durante a década de 1950 e início de 1960 sobre a dialética de *O Capital*, de Karl Marx. Além disso, a obra do filósofo Evald Ilyenkov também representou uma fonte de influência nas elaborações de Davidov a respeito desse tema. Diante dessas influências, Davidov desenvolve suas análises sobre a generalização *empírica* e a generalização *teórica* e afirma que a generalização teórica é resultante do movimento do pensamento do geral para o particular e o método de ascensão do abstrato ao concreto representa o caminho para a construção de um sistema de conceitos. Diante do exposto, na sequência, discorreremos sobre as investigações de Vigotski em relação aos conceitos cotidianos e científicos e no item seguinte, sobre o sistema de generalidade. Depois, apresentamos as elaborações de Davidov sobre a generalização empírica e teórica.

3.5.3 As vias para a generalização do conhecimento em Vigotski: a dialética entre os conceitos cotidianos e científicos

Nesse momento, discorreremos sobre os estudos desenvolvidos por Vigotski a respeito dos denominados conceitos científicos e conceitos cotidianos. Nossa hipótese inicial consiste na afirmação de que, para Vigotski, existe uma relação dialética entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, de modo que o desenvolvimento de um é condição para o desenvolvimento do outro, respectivamente, na mesma medida em que os segundos incidem sobre os primeiros e de sorte que ambos coexistem ao longo da vida do indivíduo. Realizamos a exposição com base, principalmente, nos estudos de Vigotski sobre o assunto, em especial, aqueles apresentados na obra *Pensamiento y Habla*. A nossa exposição busca explicitar quais são as características desses conceitos e como estes se desenvolvem, isto é, quais são as forças motrizes que possibilitam o desenvolvimento do pensamento conceitual.

O que seriam os conceitos científicos para Vigotski? Essa é uma primeira questão que precisa ser esclarecida, tendo em vista a compreensão das relações entre conceitos cotidianos e científicos para o autor. Sobre os conceitos científicos, o autor afirma:

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é antes de tudo uma questão prática de enorme importância, que pode resultar primordial do ponto de vista das tarefas que se planejam a escola no momento de ensinar as crianças os conhecimentos científicos. (VIGOTSKI, 2007, p. 265).

Em um outro momento desse mesmo texto, Vigotski aponta que a investigação dos conceitos científicos representa a chave para a identificação das regularidades de qualquer processo de formação de conceitos em geral e acrescenta que se encontra no estudo desse processo a chave de toda a história do desenvolvimento intelectual da criança, de modo que o estudo do pensamento infantil não deve prescindir dessa análise.

Sobre os conceitos cotidianos, Vigotski (2007) não apresenta nenhuma elaboração direta sobre o que ele denomina como tal. No livro *Pensamiento y Habla*, há uma nota da edição russa que afirma que, pela denominação de pensamento cotidiano ou conceito cotidiano, Vigotski refere-se às formas de pensamento ou conceitos cotidianos que se desenvolvem no curso da atividade prática do estudante e “de sua comunicação direta com os que o rodeiam”.

O autor (2007) discorre a respeito da investigação desenvolvida por Shif⁴⁴, que objetivou comparar o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e os conceitos científicos na idade escolar. A hipótese elaborada por esta pesquisadora foi a de que os conceitos científicos seguem um caminho peculiar de desenvolvimento, isto é, um caminho distinto ao dos conceitos cotidianos. Assim, o estudo parte da premissa de que “os conceitos – os significados das palavras – se desenvolvem; os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados de modo acabado” (p. 266). Para tanto, foi realizado um estudo comparativo que empregou materiais cotidianos e científicos.

Nesse método, foram utilizados desenhos agrupados em série. Em outra das tarefas utilizadas, o sujeito deveria terminar frases interrompidas pelas palavras "porque" e "embora". Uma entrevista clínica também foi utilizada a fim de descobrir o nível de conhecimento das sentenças de causa e efeito e relações de sucessão em material cotidiano e científico. (VIGOTSKI, 2007, p. 266).

44 Zhosefina Il'ichna Shif (1904-1978) foi uma psicóloga soviética que realizou investigações no campo dos conceitos cotidianos e científicos e depois na área da defectologia, sendo a cofundadora da educação especial russa (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

A série de desenhos empregada expressavam uma sucessão de acontecimentos, isto é, representavam uma sequência com começo, meio e fim, e a série de figuras que refletiam os conceitos científicos estudados nas classes de ciências sociais eram comparadas com as séries de figuras da vida cotidiana. As provas experimentais buscavam investigar relações de sucessão, relações causais e relações adversativas nas respostas elaboradas pelos participantes, diante das tarefas colocadas. Também foram realizadas observações em classes organizadas especialmente para esse fim. Os estudos foram realizados com estudantes do que corresponde ao primeiro ciclo do ensino fundamental atualmente.

Com base nos resultados da investigação experimental, Vigotski (2007) afirma que, quando existem os correspondentes programas no processo de ensino, o desenvolvimento de conceitos científicos supera o desenvolvimento de conceitos cotidianos. Esses dados também o conduziram a conferir destaque ao papel da instrução escolar para o desenvolvimento do processo de formação de conceitos científicos.

Derivou-se dos resultados obtidos nessa primeira série de experimentos uma nova hipótese, que consistiu em afirmar que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em comparação ao desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Os conceitos cotidianos se produzem fora de um sistema determinado e caminham do *particular para o geral*, ou seja, as generalizações formam-se com base no movimento de ascensão, em que o particular adquire status de universal. Assim, a partir desse movimento que caminha do *concreto ao abstrato*, a criança toma consciência do objeto representado pelo conceito, mas não tem consciência ainda do “conceito em si”, do seu próprio *ato de pensamento mediante o qual se representa dado objeto* (VIGOTSKI, 2007). Além disso, na formação do conceito cotidiano, há a prevalência do trato empírico com o objeto, isto é,

O desenvolvimento do conceito científico ocorre nas condições do processo de ensino, que é uma forma particular de cooperação sistemática entre o pedagogo e a criança; no decorrer dessa cooperação, as funções psicológicas superiores da criança amadurecem, com a ajuda e a participação do adulto. No campo que nos interessa, isso se expressa na crescente relati-

vidade do pensamento causal e na obtenção de um certo nível de liberdade no pensamento científico, um nível criado pelas condições do ensino. O amadurecimento precoce dos conceitos científicos, bem como o fato de seu nível de desenvolvimento funcionar como uma zona de possibilidades muito próxima dos conceitos cotidianos, abrindo caminho para eles e servindo como guia propedêutico para o seu desenvolvimento, são explicados pela cooperação particular entre a criança e o adulto, elemento tão central no processo de ensino quanto o conhecimento transmitido no âmbito de um determinado sistema. (VIGOTSKI, 2007, p. 268-269).

No início deste capítulo, afirmamos o aspecto voluntário das funções psíquicas superiores para Vigotski. No excerto acima, essa importante característica aparece relacionada ao desenvolvimento dos conceitos científicos, com destaque ao fato de que o caráter voluntário é produto das condições de ensino.

Outro fato que merece destaque no excerto acima diz respeito a como o ensino promove o desenvolvimento dos conceitos científicos. O autor destaca a cooperação entre a criança e o adulto como um aspecto fundamental do processo educacional, que, juntamente com o conhecimento ensinado, explica o desenvolvimento dos conceitos científicos. Podemos inferir ainda que a dialética entre os conceitos científicos e cotidianos está relacionada ao nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo. Por exemplo, para a criança de idade escolar, os conceitos científicos podem se apresentar como o novo, que pode se consolidar, e os conceitos cotidianos representam aquilo que se encontra no nível de desenvolvimento real, ou seja, as generalizações já alcançadas pelas crianças em momentos anteriores. Assim, os conceitos científicos se interpõem entre o objeto e os conceitos cotidianos construídos sobre ele e, na qualidade de mediação, transformam os conceitos cotidianos, resultando em uma representação qualitativamente diferente do objeto (MARTINS, 2013a).

Cabe neste momento, questionarmos se os conceitos cotidianos para Vigotski podem ser tomados como sinônimos do conhecimento que a criança elabora durante a fase do pensamento por complexos. Seriam os pseudoconceitos os conhecimentos que Vigotski está se referindo como característicos da vida cotidiana?

Se partirmos da teoria materialista histórico-dialética do conhecimento, não podemos afirmar que os conhecimentos característicos da esfera cotidiana, isto é, que se formam na e pela prática cotidiana, são conceitos. Em diferentes momentos da obra *Pensamiento y Habla*, Vigotski (2007) usa a expressão “verdadeiros conceitos” para se referir ao conceito científico. Desse modo, arriscamos afirmar que, para Vigotski, os conhecimentos ou conceitos cotidianos dizem respeito às representações gerais que não são conceitos ainda, mas que contêm em seu interior as possibilidades de vir a ser, que se concretizarão a depender dos processos educativos. Em síntese, os conceitos somente assim podem ser denominados se integrarem um sistema conceitual.

Assim, de acordo com Vigotski, os conceitos cotidianos são aqueles conceitos que advêm da vida cotidiana, ou seja, trata-se de uma modalidade de generalização do real distinta da modalidade que leva à formação dos conceitos científicos ou dos conceitos de fato. É evidente, entretanto, o fato de que a análise da formação e desenvolvimento dos conceitos científicos para Vigotski não se explica independente do processo de apropriação do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado através da educação escolar. No próximo capítulo, tratamos cuidadosamente do estudo da idade escolar, tendo em vista identificar as relações desse processo com o desenvolvimento psicológico do período. Por ora, apresentamos mais algumas questões relevantes ao estudo dos conceitos científicos em Vigotski, para podermos tecer relações futuras com as produções de Davidov.

Vigotski (2007) apresenta algumas perguntas para o estudo dos conceitos científicos, são elas:

Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente da criança que cursa o ensino escolar? Que relação mantém nesse caso os processos de ensino e assimilação dos conhecimentos e os processos de desenvolvimento interno do conceito na consciência da criança? Coincidem uns com os outros como dois aspectos de um mesmo processo? Segue o processo de desenvolvimento interno do conceito o processo de seu ensino, como a sombra projetada pelo objeto, ou entre ambos os processos existem relações muitíssimo mais complexas e sutis, que podem ser estudadas somente com ajuda de investigações especiais? (VIGOTSKI, 2007, p. 269).

Segundo o autor, a psicologia infantil de sua época já havia formulado respostas para algumas dessas perguntas. Uma primeira resposta consiste em afirmar que os conceitos científicos são simplesmente assimilados, isto é, não se desenvolvem e, portanto, o problema dos conceitos científicos se reduz ao ensino dos conhecimentos científicos para que a criança possa assimilá-los. Porém, para o autor, o conceito não é um hábito mental automático, que se forma com a ajuda da memória, mas, sim, “um autêntico e complexo ato de pensamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 269).

Conforme já apontamos anteriormente, Vigotski afirma que o conceito, do ponto de vista psicológico, é um ato de generalização, de modo que “a essência de seu desenvolvimento consiste, em primeiro lugar, na transição de uma estrutura de generalização para outra” (VIGOTSKI, 2007, p. 269). Sendo o significado da palavra uma generalização, ele evolui, ou seja, inicialmente, a palavra é uma generalização do tipo mais elementar, e “[...] somente à medida que a criança se desenvolve é que ela vai da generalização elementar para formas cada vez mais complexas de generalização, culminando este processo com a formação de conceitos autênticos e verdadeiros” (VIGOTSKI, 2007, p. 269). As generalizações elementares radicam na formação de ideias ancoradas no trato sensível com o objeto. Já os verdadeiros conceitos advêm de generalizações mediadas por relações lógicas entre ideias.

Ainda no sentido de argumentar como é problemática a concepção de que os conceitos científicos são assimilados de modo acabado, Vigotski lança mão do fato de que o pensamento é uma das funções psíquicas e faz parte de um sistema de funções. Desse modo, o desenvolvimento dos conceitos e dos significados das palavras exige o desenvolvimento dessas demais funções em suas expressões culturais, isto é, exige o desenvolvimento do sistema de funções.

Sobre o ensino dos conceitos, o autor afirma que o ensino direto dos conceitos não resulta na assimilação e desenvolvimento destes. O resultado desse processo será uma assimilação “irreflexiva das palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os correspondentes conceitos na criança, mas encobre um vazio” (VIGOTSKI, 2007, p. 270). O autor acrescenta que, “[...] em tais casos, a criança não adquire conceitos, se não palavras, assimila mais com a memória que com o pensamento e se manifesta impotente diante de

todo intento de empregar com sentido os conhecimentos assimilados” (VIGOTSKI, 2007, p. 270). Portanto, para o autor, os conceitos científicos são ponto de chegada do ensino e não ponto de partida, isto é, os conceitos científicos representam o novo que se deseja formar a partir de um processo sistematizado de ensino.

Podemos notar que, até o momento, o autor não apresenta críticas ao ensino dos conceitos de modo geral, mas, sim, críticas à concepção de que os conceitos são assimilados de modo acabado, isto é, que não se desenvolvem e que, portanto, um ensino verbalista seria suficiente.

O autor, contudo, afirma que os conhecimentos estão vivos e que o método de ensino deve prezar para que estes conhecimentos sejam dominados em seus aspectos vivos. Além disso, destaca que a *vontade*, o *desejo* e a *necessidade* são componentes essenciais do processo de desenvolvimento dos conceitos. O autor afirma que Tolstoi percebeu esse fato ao tentar ensinar linguagem literária às crianças, indo contrário à vontade delas, partindo de explicações forçadas e repetições. É com base nas afirmações de Tolstoi que Vigotski aponta que é errôneo interpretar a crítica ao ensino forçado dos conceitos como a crítica ao ensino.

Também é possível ensinar *conscientemente ao aluno novos conceitos e formas de uma palavra e pode ser uma fonte de maior desenvolvimento dos conceitos já formados na criança*. Em última análise, é possível influenciar diretamente o conceito durante o curso de instrução escolar. Mas, como mostra a pesquisa, este trabalho não é o fim, mas o início do desenvolvimento do conceito científico e não só não exclui os próprios processos de desenvolvimento, como também lhes dá uma nova orientação, relacionando os processos de ensino e desenvolvimento em relações novas e muito favoráveis do ponto de vista das tarefas finais da escola. (VIGOTSKI, 2007, p. 275).

O autor, nesse trecho, dá a entender que o ensino dos conceitos é o início do processo de seu desenvolvimento e que confere a este processo uma nova orientação. Podemos relacionar essa questão ao movimento existente entre os conceitos científicos e cotidianos. Assim, um ensino adequado dos conhecimentos científicos pode promover o desenvolvimento dos conceitos científicos no pensamento da criança, que incidirá sob o desenvolvimento dos conceitos cotidianos. De acordo com Vigotski (2007), a aprendizagem dos con-

ceitos científicos possibilita que os conceitos cotidianos avancem do *concreto* para o *abstrato*, enquanto os conceitos científicos em formação, com base nos conceitos cotidianos, advindos da experiência da criança em outras esferas da vida social, tendem a avançar do *abstrato* para o *concreto*.

Apontamos anteriormente que Vygotski afirma a existência de duas tendências da psicologia infantil de sua época, no que concerne aos conceitos científicos e seu desenvolvimento. Como expusemos acima, a primeira tendência parte da compreensão de que os conceitos não se desenvolvem, que são assimilados de modo acabado, tendência esta que o autor se opõe ao afirmar que os conceitos se desenvolvem. A segunda resposta para esse problema existente, naquele momento, consistia em afirmar que os conceitos que a criança desenvolve a partir do processo de instrução escolar não se diferenciam essencialmente do desenvolvimento dos conceitos que se formam durante o processo da própria experiência da criança em outras esferas da vida social.

Na análise de Vygotski (2007), a teoria de Piaget não se furtou de diferenciar os conceitos cotidianos dos conceitos que se formam a partir da educação escolar. Contudo, para essa teoria, são os conceitos que se formam espontaneamente (que pela definição de Vygotski não se caracterizam como conceitos propriamente ditos) que possuem valor para o desenvolvimento do pensamento, pois são resultantes de um processo autônomo, isto é, somente os conceitos espontâneos e as ideias espontâneas da criança podem ser a fonte do conhecimento imediato da qualidade do pensamento infantil (VYGOTSKI, 2007). Portanto, para Piaget, seria o conhecimento das orientações espontâneas mais importante que o conhecimento do problema da aquisição dos conhecimentos científicos.

Assim, opondo-se à essas formulações, Vygotski (2007) apresenta três hipóteses contrárias. São elas: os conceitos científicos devem ser objetos de uma investigação especial, uma vez que, são expressões das formas mais desenvolvidas de pensamento (há nessa formulação uma questão de método); os processos de desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos influem um no outro continuamente, de modo que não se comportam como linhas excludentes; e a terceira e última hipótese refere-se ao fato de que os conceitos científicos se desenvolvem a partir de generalizações mais elementares, já alcançadas pela criança, no curso de seu desenvolvimento, isto é, os conceitos

científicos apoiam-se nos conceitos cotidianos para se desenvolverem. Esta última hipótese desponta como elemento essencial para a organização do ensino, uma vez que aponta uma das regularidades do processo de formação de conceitos que se vincula à unidade entre conteúdo e forma de ensino – questão que retomamos de modo mais detido na terceira parte deste estudo.

Além do mais, é possível afirmar que os *motivos* internos que levam à formação de conceitos científicos são distintos dos motivos que orientam o pensamento a formar conceitos cotidianos. De acordo com Vygotski (2001, p. 196), os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se distinguem dos cotidianos “[...] por *uma relação distinta com a experiência da criança*, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que recorrem desde o momento em que nascem até que se formam definitivamente”. Nesse ponto, cabe destacar a relação entre sujeito e objeto e como este se impõe àquele, isto é, quais são as necessidades que orientam a atividade do sujeito à formação de um reflexo ideal desse objeto.

Outro elemento importante para a compreensão da relação entre essas duas vias de formação de conceitos diz respeito à *lei geral do desenvolvimento do significado da palavra*, que se refere à constatação de que tanto o desenvolvimento dos conceitos científicos quanto o desenvolvimento dos conceitos cotidianos não terminam quando a criança assimila pela primeira vez o significado de uma palavra, pelo contrário, eles têm início nesse momento, como partes do desenvolvimento semântico da palavra. Nesse sentido, Vygotski afirma que “há motivos para esperar que o desenvolvimento do significado das palavras, como parte do processo geral de desenvolvimento da linguagem, descubra regularidades de todo o conjunto” (VIGOTSKI, 2007, p. 293). Além disso, há que se considerar que o desenvolvimento desses significados se apoia nos significados já desenvolvidos.

Deve-se dizer que a assimilação de conceitos científicos se apoia nos conceitos desenvolvidos durante o processo de vivência da própria criança na mesma medida em que o aprendizado da língua estrangeira o faz na semântica da língua materna. Da mesma forma que neste último caso se assume a existência de um sistema de significados de palavras já desenvolvido, no primeiro caso o domínio do sistema de conceitos científicos também pressupõe a existência de um tecido conceitual

já elaborado, que se desenvolve através de a atividade espontânea do pensamento infantil. (VIGOTSKI, 2007, p. 293-294).

Vigotski (2007) aponta dois traços característicos do pensamento da criança durante a idade escolar. O primeiro diz respeito a “incapacidade da criança de estabelecer de forma consciente conexões lógicas” (VIGOTSKI, 2007, p. 297); e o segundo, à incapacidade de estabelecer intencional e voluntariamente as relações causais. Desse modo, o autor questiona o que leva a criança a tomar consciência das conexões lógicas e o estabelecimento consciente das relações causais, em outras palavras, o que leva ao desenvolvimento do movimento contrário ao observado em relação aos conceitos cotidianos, ao movimento do abstrato ao concreto. Portanto, é preciso aclarar as regularidades do processo que levam a criança a tomar consciência dos conceitos e a utilizá-los de forma consciente e voluntária.

Para elucidar este fenômeno aparentemente paradoxal, é necessário recorrer às leis fundamentais do desenvolvimento psicológico nesta idade. Em outro lugar, desenvolvemos em detalhes a ideia sobre as mudanças nos vínculos e relações interfuncionais durante o desenvolvimento psicológico da criança. Aqui temos a oportunidade de fundamentar e sustentar com achados empíricos que o desenvolvimento psicológico definido consiste tanto no desenvolvimento e aprimoramento de funções isoladas quanto na mudança de vínculos e relações interfuncionais, e que esta mudança depende do desenvolvimento de cada função psicológica particular. A consciência se desdobra como um todo, modificando em cada nova etapa sua estrutura interna e a relação entre as partes, e não como a soma das mudanças parciais que ocorrem no desenvolvimento de cada função isolada. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o inverso. (VIGOTSKI, 2007, p. 309).

Não se trata somente de afirmar que as funções psíquicas constituem um sistema e que se relacionam entre si, afinal isso já é uma velha conhecida afirmação da psicologia. Uma primeira implicação dessa interfuncionalidade, em relação ao desenvolvimento da consciência, é a de que “a mudança das conexões interfuncionais, ou seja, a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o aspecto central de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2007, p. 310). Assim, as relações estabelecidas entre as funções não são relações invariáveis, pelo contrário, elas mudam e tais mudanças estão no cerne do desenvolvimento psicológico.

Assim, podemos concluir que a generalização que resulta no conceito científico, ou nos verdadeiros conceitos, como denominou o autor aqui estudado, vincula-se à sua sistematização, à apreensão do conceito em um sistema que determina sua relação com outros conceitos.

Segundo Davýdov (1982), Vigotski destaca três elementos psicológicos fundamentais inerentes ao processo de formação de conceitos científicos nas crianças. São eles:

Primeiro, o estabelecimento das dependências entre os conceitos, a formação de um *sistema* com eles; segundo, *consciência* da própria atividade mental; e terceiro e último, graças a um e outro, a criança adquire uma *relação especial* com o objeto que lhe permite refletir nele o que para as noções habituais é inexequível (internação na essência do objeto). (DAVÝDOV, 1982, p. 221, grifos do autor).

É diante dessas três determinações essenciais do desenvolvimento do pensamento conceitual que Vigotski (2007) atesta que o pensamento conceitual propriamente dito ainda não se faz presente nas crianças em idade escolar. Nossa compreensão é a de que, segundo o que foi posto em evidência por Vigotski, há um processo de desenvolvimento dos conceitos em curso desde o início do desenvolvimento da fala, mas as generalizações conceituais só aparecerão em momentos futuros do desenvolvimento; pois, além de se vincularem ao desenvolvimento do sistema de funções da consciência, requerem tanto o desenvolvimento de um sistema conceitual quanto o desenvolvimento da consciência acerca do próprio conceito – o que não significa que a educação escolar não deva ter o sistema conceitual dos objetos e fenômenos a serem ensinados como referência desde os anos iniciais.

3.5.4 Sistemas de conceitos e relações de generalidade

As elaborações de Vigotski a respeito da lei de equivalência dos conceitos e do grau de generalidades deles estão contidas em produções que, provavelmente, datam de 1934, como é o caso do sexto capítulo de *Penamiento y Habla* (VIGOTSKI, 2007), uma palestra que foi posteriormente transcrita e

publicada com o título de *O pensamento na idade escolar*⁴⁵ (VYGOTSKY, 2021), e em algumas anotações de seus cadernos que foram publicadas recentemente, em um capítulo denominado de *Pensamento e Fala*⁴⁶ (VYGOTSKY, 2018). Assim, consideramos que o problema da formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento conceitual representava uma investigação em curso e que foi interrompida pela morte prematura de Vigotski.

Nas linhas que seguem, analisamos as formulações desse autor sobre as relações de generalidade⁴⁷ e os sistemas conceituais e procuramos destacar como elas se articulam com as discussões sobre as diferentes estruturas de generalização e sobre os conceitos cotidianos e científicos. Além disso, procuramos recuperar pontos da discussão sobre categorias, conceitos e representações gerais, a partir de uma perspectiva dialética, a fim de tecer articulações com as proposições de Vigotski.

Todo conceito é uma generalização. Isso foi estabelecido com absoluta certeza. Mas até agora havíamos operado, em nossas pesquisas, com conceitos soltos e isolados. Agora, surge por si só a questão sobre que relação os conceitos estabelecem entre si. Como um conceito isolado, essa pequena célula que arrancamos da totalidade do tecido vivo, se entrelaça e se insere no sistema de conceitos infantis, somente dentro do qual pode surgir, viver e se desenvolver? Porque os conceitos não surgem na mente da criança como grãos jogados em um saco. Eles não estão um ao lado do outro, ou um em cima do outro, sem qualquer conexão ou relacionamento. Caso contrário, qualquer operação mental que exija uma coordenação entre conceitos seria impossível, seria impossível para a criança ter uma concepção do mundo, enfim, toda a vida complexa de seu pensamento seria impossível. (VIGOTSKI, 2007, p. 385).

Na passagem acima, Vigotski apresenta duas analogias. A primeira diz respeito à relação entre célula e tecido e a outra mostra que a formação de conceitos não pode ser comparada a grãos jogados em um saco. O autor está argumentando que os significados não existem na consciência da criança um ao lado do outro, sem estabelecerem relações entre si. Nesse sentido, a relação entre célula e tecido é ilustrativa, por nos revelar que os significados, os

45 G S Korotaeva organizou e publicou, em 2001, transcrições de palestras de Vigotski (Выготский, 2001). Segundo Korotaeva, o texto *O pensamento na idade escolar* refere-se à transcrição de uma palestra realizada por Vigotski no dia 3 de maio de 1934, quatro semanas antes de sua morte (KELLOGG; VERESOV, 2021).

46 O capítulo foi publicado na língua inglesa, com o título *Thinking and Speech* (VYGOTSKY, 2018), e, de acordo com os editores, refere-se a um conjunto de anotações realizadas por Vigotski após 1933.

47 Prestes e Estevam (2017, p. 215) traduziram como “relação de união comum”.

conceitos, existem na relação com outros conceitos, em um sistema de generalidade. Desse modo, o ato de generalizar requer um sistema de generalidade, um sistema de relações dos complexos constitutivos do objeto representado idealmente.

Mais ainda, sem certas relações com outros conceitos, mesmo a existência de cada conceito particular seria impossível, pois a própria essência do conceito e da generalização pressupõe, apesar do que a teoria da lógica formal sustenta, não o empobrecimento, mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em comparação com sua percepção e contemplação sensorial e imediata. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isso não pode acontecer por nenhuma outra via psicológica que não o estabelecimento de conexões, dependências e vínculos complexos entre os objetos representados no conceito e na realidade remanescente. Portanto, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um certo sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir. (VIGOTSKI, 2007, p. 386).

No primeiro capítulo, afirmamos que a totalidade, como uma categoria fundante da realidade, significa, entre outras coisas, um sistema de relações dos seus complexos constitutivos, isto é, uma dada totalidade é constituída por totalidades subordinadas a ela e, ao mesmo tempo, é sobredeterminada por totalidades de maior complexidade. Assim, o pensamento, como o ato de reproduzir o movimento dessa totalidade, requer necessariamente a captação dessas relações de sobredeterminação e de subordinação, requer o estabelecimento de relações de generalidade entre os significados, ou seja, entre as generalizações e a formação de um sistema conceitual.

No entanto, como também afirmamos no capítulo anterior, a compreensão das relações de sobredeterminação e de subordinação de uma dada totalidade passa pela compreensão de quais são os elementos de singularidade e universalidade que se particularizam em determinadas condições concretas. Assim, a reprodução ideal do movimento do real requer e produz o desenvolvimento de conteúdo e forma de pensamento, das operações de abstração, generalização, análise, síntese e comparação. Portanto, não é algo que alcançamos no contato imediato com o objeto e muito menos logo nos períodos iniciais de vida. Julgamos, assim, que um importante legado de Vigotski é, justa-

mente, ter afirmado que os conceitos resultam de um longo processo de desenvolvimento tanto das formas quanto do conteúdo do nosso pensamento.

Então, o desenvolvimento da linguagem e a apropriação dos significados, da função significativa dos signos, formam na pessoa um sistema de relações entre esses significados; mas o modo como esses significados se relacionam na nossa consciência está vinculado às modalidades de generalização desenvolvidas.

[...] a disponibilidade de um sistema e a relação de generalidade entre os conceitos constitui o momento definidor de todo o caráter do pensamento específico de uma determinada época, mas essa relação de generalidade surge gradualmente, não se desenvolvendo de uma só vez, e em cada período [do desenvolvimento], estamos lidando com uma relação específica de generalidade. (VYGOTSKY, 2021, p. 285).

Primeiro cabe pontuar, portanto, que as relações de generalidade entre os conceitos emergem gradualmente e que cada período do desenvolvimento lida com relações de generalidade distintas. Cabe a nós perguntarmos como essas relações de generalidade se desenvolvem. Antes, porém, de tecermos algumas considerações sobre isso, precisamos apontar quais foram as proposições finais de Vygotsky sobre as relações de generalidade.

Cada conceito tem sua própria medida de generalidade, ou seja, sua própria combinação de momentos concretos e abstratos, seu próprio grau de abstração e seu próprio segmento de realidade que apresenta. Este lugar caracteriza o grau de generalidade do conceito. Essa relação entre conceitos é sua relação de generalidade; por exemplo, flor com rosa é uma relação de generalidade. (VYGOTSKY, 2021, p. 282).

O autor está afirmando, no excerto acima, que a combinação entre momentos concreto e abstratos, o grau de abstração e o elemento da realidade que o conceito representa, constitui o *grau ou medida de generalidade de um conceito*.

A medida de generalidade, como mostra a investigação, é o primeiro e fundamental aspecto do funcionamento de qualquer conceito, bem como da experiência deste, como mostra a análise fenomenológica. Quando alguém nos menciona algum conceito, por exemplo, 'mamífero', experimentamos o seguinte: colocaram-nos em determinado ponto da rede de linhas de lati-

tude e longitude, adotamos determinada posição para nosso pensamento, tomamos um ponto de partida orientador, experimentamos a prontidão para nos movermos em qualquer direção a partir desse ponto. Isso se reflete em que todo conceito, surgido de modo isolado na consciência, forma uma espécie grupo de prontidões, um grupo de predisposições a determinados movimentos do pensamento. Por isso, na consciência, todo conceito está representado como figura sobre um fundo de relações de generalidade que lhe correspondem. A partir desse pano de fundo, escolhemos a direção do movimento necessária para o nosso pensamento. Por isso, a medida de generalidade, no aspecto funcional, determina a totalidade das operações possíveis do pensamento com o conceito. (VIGOTSKI, 2007, p. 393-394).

Merece destaque, no trecho citado, a ideia de que os conceitos formam um “grupo de prontidões”, o que significa que todo conceito está em relação com outros na nossa consciência. Contudo, como já afirmamos anteriormente, podem ser relações com conceitos de mesmo grau de generalidade, com conceitos de generalidade maior ou menor.

Uma criança em idade pré-escolar, e mesmo uma criança na primeira infância sabe que tem cinco dedos, distingue dois de três e pode coletar quatro cubos e reconhecer grupos de objetos. O que é que distingue o conceito de 4 ou 5 que existe em uma criança de 3, 4 ou 5 anos do conceito de 5 que existe em uma criança em idade escolar no final do primeiro ano de ensino e aprendizagem? (VYGOTSKY, 2021, p. 282).

O que Vygotsky problematiza a partir do questionamento acima é que “cinco”, como um conceito aritmético, contém em si a relação com todos os outros conceitos aritméticos, de modo que “cinco” pode ser representado de infinitos modos, uma vez que não existe por si só, mas na relação com outros conceitos, ou seja, “esse conceito possui uma possibilidade de movimento infinito e de medições por meio de todos os demais conceitos” (VYGOTSKY, 2021, p. 282) que compõem esse sistema de relações.

No entanto, há que se considerar que o sistema conceitual e as relações de generalidade entre os conceitos desse sistema vinculam-se ao desenvolvimento das estruturas de generalização e às operações lógicas de raciocínio. Assim, para Vygotsky (2021), do mesmo modo que cada período do desenvolvimento é acompanhado por modos específicos de generalizar a realidade mediante a palavra, pode-se afirmar que cada período possui um modo es-

pecífico de refletir a realidade na consciência como imagem generalizada do mundo e este modo está vinculado às relações de generalidade, isto é, a como os conceitos estão relacionados. O autor ilustra essa afirmação com o exemplo de uma criança que

[...] conhece as palavras “mesa”, “cadeira”, “guarda-roupa”, “sofá” e “estante”, mas não conseguia formular de forma alguma a palavra “móvel”. Entretanto, adquirir a nova palavra “móvel” não significa apenas adquirir uma palavra por conta das mesmas palavras semelhantes, mas significa subordinar todas essas palavras a algo novo. Quando lhe dissemos que “móvel” é isso ou aquilo, ele nos disse: não, isso não é “móvel”; que isso é uma mesa, uma cadeira, e assim por diante. Aliás, essa criança tinha uma rica seleção de palavras de vestuário, nas quais havia itens por meio de detalhes do guarda-roupa que nem eu, por exemplo, conhecia. Havia muitos nomes para luvas, chapéus, casacos etc., mas ele não estendeu isso para a palavra “roupa”. Quando ele viu pela primeira vez um colete sem mangas em um camarada que veio da Alemanha para trabalhar conosco e perguntou o que era, lhe disseram “roupa” e então esse colete se tornou “roupa”. Mas o fato de tudo ser roupa estava além dele. (VYGOTSKY, 2021, p. 285).

O que está posto no excerto acima diz respeito a algo que já mencionamos a respeito do surgimento da fala, isto é, de que o desenvolvimento das faces fonética e semântica da palavra não coincidem inicialmente, de modo que a palavra representa uma extensão das propriedades do objeto. Portanto, para Vygotsky (2021), um marco do desenvolvimento do pensamento e da fala na primeira infância diz respeito ao aparecimento das primeiras relações de generalidade.

Assim, uma vez que há um vínculo entre as modalidades de generalização e as relações de generalidade, cabe ressaltar que as relações entre significados oriundos de generalizações mais elementares, como as generalizações por complexos, por exemplo, diferem-se *qualitativamente* das relações de generalidade entre os conceitos autênticos, ou verdadeiros, como denominados por Vigotski (2007).

No caso dos conceitos cotidianos, as relações de generalidade se estabelecem a partir de características e dados concretos dos objetos e fenômenos que estão sendo representados na nossa consciência por tais conceitos, ou seja, são oriundas do trato empírico com o real. Além disso, o *sistema* ainda está ausente nessas relações entre os conceitos.

O movimento do geral para o particular e do particular para o geral no desenvolvimento dos conceitos torna-se distinto a cada nível do desenvolvimento dos significados, em dependência da estrutura de generalização predominante neste nível. Ao passar de um nível a outro muda o *sistema de generalidade* e toda a ordem genética do desenvolvimento dos conceitos, superiores e inferiores (VYGOTSKI, 2001, p.260, grifo nosso).

Deste modo, a passagem de um nível a outro do desenvolvimento do processo de formação de conceitos implica na reorganização das relações entre o particular e o geral, entre o abstrato e o concreto. Uma vez que, o pensamento sincrético e o pensamento por complexos são marcados pelo domínio do particular em relação ao geral, a formação dos conceitos científicos demanda a mudança de correlação entre o geral e o particular

Entendemos que nesta formulação de Vigotski encontra-se a chave para a compreensão do que de fato significa a formação de um sistema em relação ao desenvolvimento dos autênticos conceitos. Não se trata de estabelecer um conjunto de novas relações entre os objetos ou de ampliar os conjuntos e as relações já existentes, mas sim, de uma reorganização lógica das relações estabelecidas, de uma transformação no movimento de apreensão das relações.

Assim, os *sistemas conceituais* e as relações de generalidade se desenvolvem na dependência da apropriação do conhecimento que possibilita que a realidade representada pelo conceito seja apreendida em suas relações. Além disso, Vygotsky (2021, p. 286) alerta para o fato de que, enquanto a criança não tiver construído um sistema de relações de generalização entre conceitos, o seu pensamento não poderá romper completamente com suas bases sensório-perceptuais, uma vez que o processo de formação dos verdadeiros conceitos pressupõe um gradativo distanciamento dos seus significantes sensíveis (empíricos) e, ao mesmo tempo, a sua captação mais alargada e ampliada.

3.5.5 A generalização substancial e o pensamento teórico

Conforme afirmamos anteriormente, a problemática do processo de generalização da realidade era uma investigação em curso por Vigotski e que foi interrompida pela sua prematura morte. Assim, suas pesquisas sobre a formação ontogenética dos conceitos forneceram as bases para pesquisas e avanços ulteriores, que se deram pelas mãos de vários outros pesquisadores⁴⁸. Entre estes, encontramos nas obras de Davidov e seus colaboradores importantes contributos para corroborar a compreensão do objeto e objetivos desta pesquisa.

Davidov desenvolveu suas próprias elaborações a respeito das generalizações conceituais; no entanto não encontramos na obra deste autor uma teoria do desenvolvimento ontogenético do pensamento ou então uma análise do desenvolvimento do pensamento durante a primeira infância e idade pré-escolar. As pesquisas desse autor focam no desenvolvimento do pensamento durante o processo de escolarização, o qual, na União Soviética, na época, tinha início por volta dos 6 anos de idade da criança, mais especificamente nas relações entre a atividade de estudo e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Para Davidov (1988), o problema de como a educação impulsiona o desenvolvimento está relacionado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. Desse modo, a tese de doutoramento desse pesquisador consistiu em uma análise dos tipos de generalização do ensino, uma vez que para ele o conteúdo e os meios utilizados no processo educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e pensamento que se formam nos estudantes durante a assimilação dos conhecimentos. Assim, a organização do ensino escolar não apenas possui uma importância do ponto de vista didático-metodológico, mas, também, uma importância do ponto de vista das particularidades do desenvolvimento psíquico dos estudantes – aspecto lógico-psicológico.

Deve ser enfatizada a necessidade de relacionar intimamente a lógica e a psicologia no estudo do problema que estamos exa-

48 A exemplo disso, temos as pesquisas desenvolvidas por P. Ya Galperin (1902-1988) e seus colaboradores. De acordo com Puentes e Longarezi (2020, p. 216), “o foco da proposta de P. Ya Galperin estava em criar um método que permitisse desenvolver, nas crianças pequenas, o pensamento teórico, pela via da formação planejada das ações mentais e dos conceitos”. O sistema teórico de Galperin foi denominado de *Teoria da formação da ação por etapas*.

minando. A atenção insuficiente dedicada à análise de seu aspecto lógico dificulta o estudo psicológico do desenvolvimento dos escolares. O exame omnilateral do sentido lógico, teórico-cognitivo dos processos e formas fundamentais da consciência e do pensamento (e, sobretudo, da abstração, da generalização e do conceito) constitui a premissa essencial para estudar uma série de problemas psicoeducacionais, o que, por sua vez, depende muito a estruturação das disciplinas escolares. (DAVIDOV, 1988, p. 99-100).

Segundo o autor, a estruturação das disciplinas escolares deve proporcionar a formação e desenvolvimento nos estudantes do “[...] pensamento teórico moderno, cujas principais leis são colocadas em descoberto pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento” (DAVIDOV, 1988, p. 99). Contudo, a partir de sua investigação científica, o autor afirma que, naquele momento, na União Soviética, o conteúdo e os métodos de ensino vigentes orientavam predominantemente a formação, nos estudantes dos primeiros anos escolares, das bases da consciência e do pensamento empírico, o que para o autor significava “[...] um caminho importante, mas não efetivo na atualidade, para o desenvolvimento psíquico das crianças” (DAVIDOV, 1988, p. 99).

Assim, os currículos, a didática e os métodos de ensino naquele momento baseavam-se em uma interpretação lógico-formal acerca das operações mentais (abstração, generalização) e da formação de conceitos. A exemplo disso, tem-se o fato de compreenderem que o aspecto *geral* do objeto diz respeito àquele traço que é semelhante ou igual em um grupo de objetos e que o aspecto *essencial* é a característica distintiva da classe de objetos.

Outra crítica tecida pelo autor e que ainda se faz relevante para analisarmos esse problema, no momento atual, diz respeito ao fato de que afirmar o ensino dos conhecimentos científicos como um dos objetivos do ensino não é suficiente para promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, pois se a organização do ensino for pautada pelos princípios da lógica formal, o que implicará na determinação do que ensinar, entre um determinado conjunto de conhecimentos, e de como ensiná-los, não possibilitará que o pensamento do estudante alce suas formas mais complexas, isto é, que o estudante desenvolva o pensamento teórico.

Essa era a situação com a qual Davidov relatou ter se deparado na época em que desenvolveu seus estudos sobre a generalização do ensino.

Considerando o que expusemos mais acima a respeito das reformas e políticas educacionais, no contexto do Brasil atual, arriscamos dizer que uma das formas de expressão da ideologia liberal no contexto educacional atual se dá através de políticas educacionais e teorias pedagógicas que nem mesmo assumem a necessidade de uma sistematização do conhecimento escolar, de modo a orientar essa sistematização intencionalmente sob as bases da lógica formal, por exemplo.

Realizada a introdução e as considerações necessárias, detemo-nos, neste momento, à concepção de Davidov sobre o problema da generalização. Em seu livro *Tipos de generalização do ensino*, Davýdov (1982) apresenta uma análise do problema da generalização nos trabalhos de Vigotski, Rubinstein e Piaget. No que diz respeito às contribuições de Vigotski sobre o processo de generalização e formação de conceitos, Davidov afirma que mantinham relevância para a psicologia da época: a análise genético-causal como método de investigação do problema; a diferenciação da “generalização das coisas” da “generalização dos pensamentos”; e o desenvolvimento de uma relação consciente com o conceito. Contudo, para esse autor, um dos limites dos estudos de Vigotski refere-se ao fato de que este não se ateuve à diferenciação existente entre os conceitos empíricos e os conceitos teóricos, o que pressupunha uma confrontação entre o conceito de *geral* para a lógica formal e para a lógica dialética. Assim, de acordo com Davidov, Vigotski concebe como diferença determinante entre os conceitos cotidianos e científicos o método e as vias de assimilação e não o *conteúdo objetivo que estes expressam*.

Segundo Davýdov (1982, p. 226), para Vigotski, a diferença determinante entre os conceitos cotidianos e científicos estava não em seu conteúdo objetivo, mas “[...] no método e nas vias de assimilação (experiência pessoal, processo de estudo)”. Assim, Vigotski não se deteve ao fato de que os conteúdos ensinados na educação escolar são baseados em generalizações empíricas, são formulações que, embora sejam tomadas como científicas, subjazem a uma concepção lógico-formal do problema do geral. Desse modo, o ensino não levaria necessariamente à formação dos conceitos no sentido dialético do termo. Por isso, Davýdov (1982, p. 227) afirma que os trabalhos de Vigotski

não culminaram em um critério autêntico de identificação dos conceitos científicos em seu sentido dialético⁴⁹.

Diante dessas constatações, Davidov procurou elucidar as distinções entre as generalizações empíricas e as generalizações teóricas. Com base nas elaborações da lógica dialética, o referido autor advogou que a generalização empírica se caracteriza como um tipo de generalização que não separa as particularidades essenciais do objeto de sua aparência fenomênica, “as propriedades externas dos objetos, isto é, sua aparência é tomada como sua essência” (DAVIDOV, 1988, p. 105). O geral é tomado como aquilo que se repete, que é estável e invariante e, por isso, constitui o essencial.

Esse tipo de generalização caracteriza-se pela sistematização e classificação dos dados apreendidos da realidade. Os esquemas de classificação refletem “as correlações dos conceitos em uma ou outra área” (DAVIDOV, 1988, p. 102) e possibilitam a criação de uma hierarquia de generalizações, de conceitos. Assim, os processos de pensamento orientados com base nas generalizações empíricas caracterizam-se pela: 1) comparação dos dados sensoriais concretos para separar os traços formalmente gerais e proceder à sua classificação; 2) identificação de objetos sensoriais concretos para incluí-los em uma ou outra classe (DAVIDOV, 1988, p. 105). Desse modo, o pensamento empírico

[...] assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, mas são deduzidas indiretamente sobre a base de raciocínios. (DAVIDOV, 1988, p. 124).

Ainda sobre o conhecimento empírico, Davidov acrescentou que, desde a antiguidade, na história da filosofia, diferenciavam-se dois tipos de pensamento: a atividade mental orientada a separar e registrar os resultados da experiência sensorial; e o pensamento orientado a descobrir a essência dos objetos, as leis internas de seu desenvolvimento. Nesse ponto, Davidov afirmou que foi Hegel quem chamou a esses tipos de pensamento de *entendimen-*

49 Davýdov (1982) aponta que no momento das formulações de Vigotski a própria dialética encontrava-se em estado prematuro, ou seja, havia ainda um momento de conhecimento e de formulação das proposições dialéticas sobre o conhecimento, fato que pode ter influenciado as formulações de Vigotski.

to e *razão*, respectivamente. Para Davidov, as características do entendimento podem ser atribuídas ao pensamento empírico.

Ao mesmo tempo, a formação dos escolares mais jovens, no processo de ensino, do pensamento discursivo empírico é uma tarefa obrigatória e importante, uma vez que a “compreensão” entra necessariamente nas formas de pensamento mais desenvolvidas, transmitindo os seus conceitos de precisão e determinação. O problema consiste em encontrar modos de ensino em que o *entendimento* se torne um momento da razão e *não adquira um papel dominante e autônomo*, tendência que está presente nas ideias sobre o entendimento como pensamento em geral (DAVIDOV, 1988, p. 107, grifos nossos)⁵⁰.

Deve ocorrer, portanto, um movimento de superação por incorporação do pensamento empírico pelo pensamento teórico. Na perspectiva de Davidov, não se trata de duas formas excludentes de pensamento ou de linhas evolutivas do pensamento, em que uma vez formado o pensamento teórico, o pensamento empírico desaparece. O problema colocado pelo autor refere-se à necessidade de encontrar os modos de ensino que possibilitam que o pensamento teórico adquira um modo predominante e autônomo em relação à orientação do indivíduo na realidade, isto é, que se forme um *modo geral de ação* pautado nos princípios do pensamento teórico. Contudo, isso não significa afirmar que os conceitos empíricos desaparecem.

Enquanto o pensamento empírico opera com representações gerais, o pensamento teórico opera com os *conceitos*, no sentido dialético do termo.

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVIDOV, 1988, p. 126).

No primeiro capítulo desta pesquisa, dedicamo-nos à análise do materialismo histórico-dialético, como método de construção do conhecimento, e discorreremos sobre as características mais essenciais do pensamento teórico

⁵⁰ Com base no que discorreremos nos dois primeiros capítulos do presente estudo, é possível afirmar que o positivismo ou a razão miserável fundamenta-se nessa ideia de “entendimento” – descrição, classificação, hierarquização etc. - criticada por Davidov no presente excerto.

para essa concepção. No excerto acima, é possível evidenciar que Davidov partiu das formulações dessa concepção para a elaboração do problema do desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência. [...] expressar o objeto na forma de conceito significa compreender sua essência. (DAVIDOV, 1988, p. 126).

O traço peculiar do conceito diz respeito ao fato de este ser um processo de reprodução ideal do movimento do real, processo este que adentra nas relações internas desse movimento e, portanto, desvela a gênese, a estrutura e as tendências de desenvolvimento dos objetos e fenômenos da realidade. Podemos afirmar que o conceito é a representação do *concreto* em desenvolvimento, “[...] no qual podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com ele, as relações do singular e o universal” (DAVIDOV, 1988, p. 131).

Davidov (1988) afirma que o pensamento teórico, isto é, o pensamento que se apoia nos conceitos capta o movimento do real, elabora os dados da contemplação e da representação em forma de conceitos através do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo de ascensão do abstrato ao concreto, a abstração inicial foi denominada por esse autor como *abstração substancial*. Essa abstração expressa a essência do objeto concreto, isto é, expressa a determinação universal do objeto.

Ademais, a generalização “cuja realização se descobrem e seguem as interrelações reais do universal com o particular e o singular” (DAVIDOV, 1988, P. 151) é denominada de *generalização substancial*, ou seja, enquanto a generalização empírica é alcançada mediante a comparação das características dos objetos isolados, a generalização substancial é alcançada pela via da *análise* da essência dos objetos e fenômenos estudados, tendo em vista descobrir sua relação geneticamente inicial, universal, sem perder de vista a totalidade do objeto.

Desta forma, a generalização substancial é realizada através da análise de um determinado todo com o objetivo de descobrir sua relação geneticamente inicial, essencial, universal, como

base da unidade interna desse todo. A relação essencial ou universal, descoberta no processo de generalização substancial, tem uma forma objeto-sensorial. A abstração e a generalização de tipo substancial encontram sua expressão no conceito teórico que serve de procedimento para deduzir fenômenos particulares e singulares de sua base universal. Graças a isso, o conteúdo do conceito teórico são os processos de desenvolvimento de sistemas integrais (DAVÍDOV, 1988, p. 152).

Assim, de acordo com o autor do excerto acima, o conceito teórico por seu conteúdo aparece como reflexo das relações entre o universal e o singular e por sua forma aparece como procedimento dedutivo do singular a partir do universal, isto é, como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

No processo de ascensão ao concreto mental e dentro dele na forma de um conceito teórico, ocorre a reelaboração de todo o conjunto de dados factuais sobre sistemas integrais. Fora desse processo, o conceito teórico torna-se simplesmente uma palavra, que fixa uma certa representação geral como a soma das características externas do objeto (DAVÍDOV, 1988, p. 152-153).

Está posto no excerto acima dado já apontado por Vigotski, que diz respeito ao fato de que fora do sistema conceitual, o conceito assume vínculos empíricos com o objeto. Ou seja, o conceito, para a lógica dialética, constitui “o procedimento e meio de reprodução mental de qualquer objeto como *sistema integral*” (DAVÍDOV, 1988, p. 153, grifos nossos).

Dado central das formulações de Davidov diz respeito à concepção de que generalização substancial forma-se mediante a realização de um tipo específico de atividade, que tenha como conteúdo o *conhecimento teórico* sobre a realidade. Portanto, para o autor, o tipo de generalização formado na criança e no adolescente está vinculado às características da atividade que eles realizam. Nessa direção, a *atividade de estudo* desponta como a atividade-guia da idade escolar, que possui como objeto o conhecimento teórico sobre a realidade.

Em crianças em idade escolar, o pensamento teórico é formado durante a atividade de estudo. Por isso é imprescindível desenvolver o conteúdo das disciplinas escolares em correspondência com as particularidades e estrutura da atividade de es-

tudo. O ensino dessas disciplinas criará condições favoráveis para o desdobramento da atividade de estudo dos alunos; a assimilação, por estes, do conteúdo dessas disciplinas contribuirá para a formação de seu pensamento teórico. (DAVIDOV, 1988, p. 193).

A atividade de estudo possui estrutura e características próprias que a diferenciam de outros tipos de atividade e o ensino escolar deve criar condições para a formação e desenvolvimento dessa atividade nas crianças, em anos iniciais do ensino fundamental. Cabe salientar que, para Davidov, é na atividade de estudo que poderão se formar as *bases para o desenvolvimento do pensamento teórico* bem como os processos de pensamento a ele associados (análise, reflexão e planejamento), que se consolidarão como um *modo geral de ação* no pensamento do adolescente.

Em síntese, podemos afirmar que o conceito ou a generalização conceitual, a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, não existe senão no interior de um sistema conceitual que busca reconstituir em pensamento o movimento do objeto no real. Desse modo, os conceitos que compõem esse sistema se relacionam de diferentes formas, isto é, há relações de sobre-determinação e de subordinação. Entendemos ser nesse sentido que Vigotski (2007, 2018) afirma que o conceito inclui o singular, o universal e o particular.

4. O DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Iniciamos o capítulo anterior a partir da discussão dos significados no desenvolvimento do psiquismo cultural e conferimos destaque às proposições de Vigotski sobre a estrutura semântica e sistêmica da consciência. Na sequência, discorreremos sobre os estudos de Vigotski (2007) que afirmam o *significado da palavra* como unidade entre comunicação e generalização, entre pensamento e linguagem, e que na qualidade de *generalização* se desenvolve, promovendo transformações qualitativas no pensamento da criança e do adolescente.

De posse desse material, no presente capítulo, pretendemos dar mais um passo em relação à problemática da identificação das relações entre o ensino escolar e o desenvolvimento do processo de formação de sistemas conceituais. Diante disso, o objetivo deste capítulo consiste na realização de uma análise da história de formação dos sistemas conceituais no curso da infância e adolescência. Para tanto, buscamos identificar as relações existentes entre os *períodos do desenvolvimento psíquico* e as fases e etapas do desenvolvimento do pensamento, mais especificamente, do processo de *formação e desenvolvimento dos conceitos*. Em outras palavras, pretendemos identificar as relações entre as reorganizações que ocorrem no sistema psíquico, as mudanças na atividade da criança e do adolescente e o desenvolvimento das estruturas de generalização e da capacidade abstrativa.

Cabe observar que as relações aqui apresentadas representam aproximações iniciais, uma vez que os vínculos entre o processo de formação de conceitos e a periodização do desenvolvimento psíquico não se encontram explícitos e/ou analisados em sua totalidade nas obras de Vigotski, Leontiev, Lúria, Davidov e Elkonin - dado com o qual esta pesquisa visa contribuir.

Se o desenvolvimento cultural da criança é marcado pela apropriação da cultura, em especial, dos signos e seus significados – que se alteram ao longo do referido desenvolvimento –, faz-se necessário identificar como esse processo ocorre nos diferentes períodos. Sendo um processo de desenvolvimento cultural, ele não se faz apartado das condições histórico-culturais existentes em um dado momento. Podemos dizer que não se faz apartado das de-

mandas que a sociedade coloca às atividades das crianças e adolescentes, ou seja, a atividade, que vincula a criança à realidade e que se faz distinta nos diferentes períodos do desenvolvimento, promoverá o desenvolvimento cultural.

Resta-nos, então, buscar identificar a dialética existente entre o processo de internalização dos signos e seus significados e a dinâmica geral do desenvolvimento da criança e do adolescente. Não objetivamos, porém, promover correspondências fixas entre as etapas do processo de formação de conceitos e a periodização do desenvolvimento psíquico.

Já abordamos anteriormente a formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tendo em vista explicitar o papel da internalização dos signos e seus significados nesse processo e as principais leis que regulam seu desenvolvimento de acordo com Vigotski. Desse modo, neste momento, iniciamos o capítulo apresentando uma síntese das relações entre o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento psíquico.

O primeiro traço característico do desenvolvimento psíquico a ser destacado diz respeito ao fato do desenvolvimento psíquico ser necessariamente um processo social. Ou seja, o desenvolvimento da criança ocorre através da participação desta na vida social, o que inclui necessariamente a apropriação do conjunto de experiências humanas objetivadas na cultura.

Além disso, o desenvolvimento psíquico é um processo historicamente situado o que implica primeiramente considerar que as possibilidades de desenvolvimento foram historicamente produzidas. E, sendo historicamente produzidas, estas se situam no campo das possibilidades, de modo que, trata-se de um processo vinculado a apropriação das objetivações que compõem as diferentes esferas da vida social.

No entanto, este desenvolvimento é regulado pelas exigências da sociedade postas a cada período do desenvolvimento. E estas exigências são históricas e culturais, o que significa compreendermos que são atravessadas por condições de classe, raça e gênero. O que também nos leva a reconhecer que o processo de desenvolvimento é um processo interessado, atravessado por uma dimensão política e ética. Ou seja, há um projeto de formação humana posto por essa forma de sociabilidade. Sendo assim, a análise acerca do de-

envolvimento humano não pode apartar-se do exame das formas de sociabilidade nas quais ele ocorre.

Por fim, cabe ressaltar que, conforme já afirmamos anteriormente, é por meio da atividade que os indivíduos se vinculam aos objetos, isto é, à realidade, tendo em vista atender suas necessidades. Assim, a compreensão do desenvolvimento psíquico passa necessariamente pela análise da atividade da criança e do adolescente, ou seja, pela análise do desenvolvimento da sua atividade e da formação de novas atividades a partir das conquistas possibilitadas pelas anteriores (PASQUALINI, 2013).

Diante do exposto, seguiremos com uma breve apresentação dos fundamentos e princípios que sustentam a periodização do desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural, para, na sequência, discorrermos sobre cada período do desenvolvimento psíquico, suas respectivas atividades-guia e suas articulações com o processo de formação de conceitos.

4.1 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico

Principiamos este tópico abordando os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento psíquico a partir das obras de autores clássicos desse referencial (VYGOTSKI, 2006; ELKONIN, 2017; LEONTIEV, 2010) e de autores contemporâneos que também têm se dedicado ao estudo desse processo (PASQUALINI, 2016; CHAIKLIN, 2019; ABRANTES; EIDT, 2019; MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Vygotski (2006) inicia o texto “El problema de la edad” apresentando um breve panorama das teorias da periodização do desenvolvimento infantil presentes em sua época e, com base nisso, afirma que a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás dos indícios externos do desenvolvimento infantil, de modo a identificar os princípios que condicionam o próprio processo de desenvolvimento infantil, isto é, suas leis internas.

Além disso, o autor identifica alguns problemas nessas teorias, que serviram de princípios para a organização de sua proposição teórica. São eles: o desenvolvimento infantil é um processo único de autodesenvolvimento; o desenvolvimento caracteriza-se por “formações qualitativamente novas, com ritmo próprio e que precisam sempre de mediações especiais” (VYGOTSKI, 2006, p.

254); e a verdadeira periodização deve estruturar-se com base nas mudanças internas do próprio desenvolvimento, uma vez que, “[...] somente as viragens e giros de seu curso podem proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança, a que chamamos idades” (VYGOTSKI, 2006, p. 254).

Destaque deve ser conferido à expressão “formações qualitativamente novas”, o que significa que, para Vigotski, o desenvolvimento infantil não se explica pelo mero crescimento quantitativo das formações psicológicas. Nesse sentido, Abrantes e Eidt (2019, p. 12) afirmam que para Vigotski “não se trata apenas do crescimento ou aumento de uma função anteriormente existente na criança, mas sim de uma forma que se manifesta de outro modo”.

O autor advoga que o critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil deve ser o das *novas formações psíquicas*, graças ao qual é possível determinar o essencial em cada idade, manifesto nas ações realizadas pelo indivíduo. Isso porque estas novas formações correspondem às mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança, sua relação com o meio, “todo o curso de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2006, p. 255).

Contudo, o autor destaca que o critério das novas formações não é suficiente para uma periodização psíquica do desenvolvimento infantil e aponta os estudos de Blonski⁵¹, que afirmavam que os períodos do desenvolvimento são separados entre si por crises. É com base nessas ideias que Vygotski (2006) destaca que o desenvolvimento se caracteriza pela alternância de períodos estáveis e críticos. A personalidade da criança muda muito lentamente nos períodos estáveis, isto é, ocorrem mudanças “microscópicas” na personalidade da criança, que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como “uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (VYGOTSKI, 2006, p. 255). Já nos períodos de crise, ocorrem mudanças e rupturas bruscas na personalidade da criança, em um espaço temporal relativamente curto, representando, assim, acontecimentos revolucionários, tanto pelo seu ritmo quanto pelo seu significado. Desse modo, Vigotski conclui que

51 Pavel Petrovich Blonski (1884 – 1941) foi um filósofo marxista russo, psicólogo, pedólogo e educador. Blonski foi um dos professores de Vigotski na Universidade de Shanyavskiy (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

os períodos de crise “são pontos de viragem no desenvolvimento infantil que têm, as vezes, a forma de crises agudas” (VYGOTSKI, 2006, p. 256), ou seja, os períodos de crise são necessários ao próprio processo de desenvolvimento.

[...] explica-se não como sintoma acidental ou secundário, mas como decorrência da lógica interna do desenvolvimento psíquico, fruto da relação entre quantidade e qualidade que engendra a reestruturação do psiquismo. Trata-se de um período de tensão que envolve, ao mesmo tempo, um “trabalho destrutivo” do psiquismo (VYGOTSKI, 1996, p. 259), pois o nascimento do novo significa necessariamente a superação do velho, e um trabalho construtivo, formativo e criativo da psique. O período de viragem pode, assim, ser compreendido como expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu. (PASQUALINI, 2016, p. 72).

Está posto no excerto acima a concepção histórico-cultural dos períodos críticos do desenvolvimento como momentos de viragem, isto é, como momentos de transformações qualitativas no desenvolvimento⁵². Assim, cabe ressaltar que o termo “crise” empregado por Vigotski não se identifica com o significado dado a ele pela psicologia tradicional, a qual compreende as crises como processos naturais e inerentes às idades.

Os períodos de crise são marcados por algumas peculiaridades. A primeira diz respeito à existência de um ponto culminante da crise, o que a permite diferenciar sensivelmente das etapas mais estáveis de desenvolvimento. A segunda diz respeito aos conflitos que podem ser experienciados pela criança na sua relação com o adulto e consigo mesma. E a terceira peculiaridade refere-se a “índole negativa do desenvolvimento”, isto é, quando podemos observar na criança ações que são contrárias ao que ela manifestava no período de estabilidade. O autor citou o exemplo da perda de interesse pelas atividades que antes ocupavam o tempo e a atenção da criança⁵³.

52 Segundo Pasqualini (2009), verifica-se nas elaborações de Vigotski a respeito dos períodos de crise “a adoção do princípio do método dialético da transformação da quantidade em qualidade: o acúmulo quantitativo culmina em um salto qualitativo” (PASQUALINI, 2009, p. 36).

53 De acordo com Pasqualini (2016, p. 72), “a depender das condições educativas, a crise pode agudizar-se a ponto de gerar na criança vivências íntimas dolorosas e conflitos com pessoas de seu entorno. Isso se dá quando a mudança global em gestação não encontra amparo no entorno social do sujeito, ou seja, quando esse entorno não é também transformado. Tal quadro produz, por via de regra, uma estagnação do fluxo desenvolve em pauta, exacerbando a tensão entre o ‘velho’ e o ‘novo’, representada por descompassos entre a pessoa e seu contexto cultural, ou, se preferirmos, entre sujeito e objeto”.

Assim, Vygotski (2006, p. 258) concluiu que os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis configuram os momentos críticos do desenvolvimento, de viragem, de modo que o desenvolvimento deve ser visto como um processo dialético, “onde a passagem de uma etapa a outra não se realiza por via evolutiva, mas sim, revolucionária”. Com base nessas afirmações, o autor propôs uma periodização das fases do desenvolvimento psicológico com alternância entre períodos estáveis e de crise: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos setes anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade; e crise dos 17 anos.

Nesse momento, cabe pontuar que concordamos com Pasqualini (2016, p. 63, grifos do original), que afirmar que a teoria histórico-cultural do desenvolvimento psíquico demanda “[...] a apreensão do *movimento lógico* das categorias a ela subjacente, para que não seja erroneamente interpretada como mais uma teoria etapista do desenvolvimento psicológico, esvaziando-se, assim, de sua força explicativa do real”.

Mais acima afirmamos que para esse referencial teórico o desenvolvimento psíquico é marcado pela aparição de novas formações. No entanto, segundo Vygotski (2006) as novas formações que surgem nos períodos de maior estabilidade se diferem das que surgem nos períodos de crise, isso porque estas últimas possuem um *caráter transitório*, isto é, não se conservam tal como são durante o período de crise nem se integram como elementos essenciais aos períodos seguintes. Essas novas formações são incorporadas no período seguinte como instâncias subordinadas, ou seja, seguem existindo, mas carecem de independência.

Diante do exposto até o presente, cabe apresentarmos as teses gerais que caracterizam a configuração interna do processo de desenvolvimento ou estrutura da idade em cada período da infância.

A *primeira tese* refere-se ao postulado de que *o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma estrutura determinada ou formação global*, o que significa que nos distintos períodos do desenvolvimento não se modificam aspectos isolados da personalidade da criança. O que ocorre é precisamente o contrário, isto é, “a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determi-

nam a dinâmica de cada uma das partes” (VYGOTSKI, 2006, p. 262). Desse modo, para cada etapa da idade encontra-se uma nova formação central, que será guia para todos os processos de desenvolvimento, que reorganizarão a personalidade da criança em uma nova base. E, em torno dessa nova formação central, situam-se e agrupam as novas formações parciais relacionadas às novas formações de idades anteriores.

Configuram-se como *linhas centrais do desenvolvimento* da idade os processos de desenvolvimento que estão diretamente relacionados à nova formação principal específica da idade e como *linhas acessórias* os processos parciais e as mudanças que se produzem nessa idade. No entanto, os processos que se constituem como linhas centrais em uma idade se convertem em linhas acessórias na idade seguinte, do mesmo modo que linhas acessórias se convertem em linhas centrais em etapas futuras. Isso se explica pelo fato de que se modifica seu significado e seu peso específico na estrutura geral do desenvolvimento.

Vygotski (2006, p. 263) exemplifica essa dinâmica existente entre linhas centrais e acessórias em relação ao desenvolvimento da linguagem. Segundo o autor, o período de surgimento da linguagem na primeira infância está vinculado às linhas principais de desenvolvimento nesse período, enquanto na idade escolar, por guardar relação distinta com a nova formação central da idade, o desenvolvimento da linguagem é considerado como uma linha acessória do desenvolvimento. No decorrer deste capítulo, buscaremos identificar essa dinâmica em relação ao desenvolvimento do pensamento da criança e do adolescente.

A *segunda tese* refere-se à *dinâmica de surgimento das novas formações*. A dinâmica de desenvolvimento diz respeito ao conjunto das leis que regulam a formação e as mudanças das novas estruturas em cada idade, às relações entre a personalidade da criança e seu meio social naquela etapa do desenvolvimento.

Ao início de cada período etário a relação que se estabelece entre a criança e o meio ao seu redor, especialmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento* em uma dada idade. A situação social de desenvolvimento é ponto de partida para todas as mudanças di-

nâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina total e completamente as formas e trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social é verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão a qual devemos responder, ao estudar a dinâmica de alguma idade, consiste na elucidação da situação social do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2006, p. 264, grifos do original).

Segundo o autor, a situação social do desenvolvimento, que é específica para cada idade, irá determinar e regular a existência social da criança, seu modo de vida. Essa situação constitui o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrerão durante uma dada idade, ou seja, esta gera as novas formações de um dado período.

Assim, as *novas formações* não são premissas do processo de desenvolvimento, mas resultado ou produto deste em uma determinada idade, dado reiterativo de sua gênese cultural, isto é, dos processos educativos, de modo que “as mudanças na consciência da criança surgem com base em uma forma determinada de sua existência social, própria de cada idade” (VYGOTSKI, 2006, p. 264), o que explica o fato de as novas formações surgirem sempre ao final e não no início da idade.

No estudo de cada idade, inclusive na primeira infância, devem ser enfocadas as novas formações que surgem em determinada idade, ou seja, o novo que se forma no processo de desenvolvimento de determinada etapa e que não existia nas etapas anteriores, pois o processo de desenvolvimento parece consistir, antes de tudo, no surgimento de novas formações em cada estágio do processo. Novas formações surgem ao final de cada idade e são o resultado de tudo o que acontece nesse período de desenvolvimento. O objetivo da análise é conhecer, em primeiro lugar, os caminhos, a gênese dessas novas formações; em segundo lugar, descrever como é a própria formação e os estágios subsequentes de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2006, p. 341)

Desse modo, o desenvolvimento para Vigotski não pode ser compreendido como uma acumulação de diversas capacidades psicológicas desenvolvidas em um dado período, mas, sim, como um processo em que o desenvolvimento de uma nova formação central influencia o desenvolvimento de outras novas formações psicológicas do período e a transformação de todas as formações já existentes.

A terceira tese diz respeito ao movimento de reestruturação de todo o sistema de relações ao qual a criança estava inserida em decorrência das mudanças radicais que ocorram na consciência e sua personalidade. Isso significa que a situação anterior se desintegra e uma nova situação social de desenvolvimento deve se constituir como ponto de partida para as idades seguintes, sendo esse o processo e o conteúdo principal das idades críticas. Assim, Vygotski (2006) apresenta a lei fundamental da dinâmica das idades. Segundo tal lei:

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma idade ou outra, acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento de toda a idade, determinando, como necessidade interna, o fim da etapa dada do desenvolvimento e a passagem à seguinte, no período etário superior. (VYGOTSKI, 2006, p. 265).

Podemos afirmar que as ações da criança, em resposta às demandas do meio social, são essenciais para o desenvolvimento da nova formação central que permitirá o surgimento do novo período e engendrará as mudanças na consciência da criança. Assim, o surgimento de uma nova idade ou período envolve a criação de novas capacidades, a destruição e transformação de outras. Em síntese, a nova situação social de desenvolvimento engendra a superação, isto é, a negação, por incorporação, da situação anterior.

Cabe aqui tecermos algumas considerações acerca do conceito de *idade* dentro da teorização de Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico. Chaiklin (2019) afirma que esse conceito deve ser entendido em relação à concepção teórica de desenvolvimento na qual Vigotski estava trabalhando e na relação com os problemas práticos que ele estava tentando resolver com esse sistema teórico. Como discorreremos brevemente no início deste item, Vigotski (2006) rejeita as teorizações do desenvolvimento infantil, que, para ele, baseavam-se em uma análise meramente descritiva. Contudo, ele considerou que os períodos ou idades psicológicas possuem uma existência objetiva, que deve ser explicada a partir de sua dinâmica interna.

É nesse sentido que Chaiklin (2019) afirma que o conceito de *idade* para Vigotski é entendido como períodos psicológicos que são históricos e materialmente construídos. Sob o prisma ontogenético, são históricos, pois as funções psicológicas que definem um período são construídas pela atividade do

indivíduo, e são materialmente construídas porque tais funções são desenvolvidas sob condições objetivas que sustentam tais atividades e as interações com outros. Esse aspecto é de profundas implicações, inclusive para os conceitos de zona de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente.

Vygotski (2006, p. 265) aponta que “o problema da idade, não é apenas central para toda a psicologia infantil, mas é ao mesmo tempo, a chave para todas as questões práticas”. O que significa essa afirmação do autor? Significa que as intervenções pedagógicas devem estar orientadas a promover o desenvolvimento da nova formação central de um dado período. Mas, para isso, há necessidade de se conhecer qual é a nova formação central da idade, conhecer como identificar o nível de desenvolvimento já alcançado e comparar o nível atual em relação à nova formação necessária para o próximo período (CHAIKLIN, 2019). Assim, faz-se necessário identificar as relações entre o nível de desenvolvimento atual, isto é, já alcançado, e o desenvolvimento das funções psicológicas que se tornarão as novas formações do período seguinte. “A ideia básica é que o desenvolvimento de funções psicológicas durante um período estável se tornará a nova formação central da idade, o qual resultará em desenvolvimento para a próxima idade” (CHAIKLIN, 2019, p. 16). É diante desse intento que Vigotski apresentou os conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo.

Para Elkonin (2017, p. 149), a periodização do desenvolvimento psíquico na infância também é um problema de fundamental importância para a psicologia infantil, dado que “a definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e a revelação das leis da transição de um período a outro permitem resolver, no final, o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico”. O autor afirma que tanto Blonski quanto Vigotski voltam-se para o problema da periodização do desenvolvimento da psicologia infantil na União Soviética. Contudo, Elkonin advoga que há aspectos das teorizações dos autores mencionados acima que devem ser atualizados em correspondência com os conhecimentos contemporâneos sobre o desenvolvimento psíquico das crianças. Diante desse objetivo, ele trouxe à luz o conceito de *atividade-guia*, cunhado pela primeira vez por Leontiev.

Segundo Leontiev (2010), o estudo do desenvolvimento psíquico da criança deve partir do estudo do desenvolvimento de sua *atividade*, de como

esta se forma nas condições concretas de vida da criança. Conforme afirmamos anteriormente, não somente realizamos diferentes atividades ao longo de um dia, como também ao longo da vida, de modo que formamos um sistema de atividades que está em constante processo de reestruturação e reorganização, isto é, em movimento. No entanto, o autor ressalta que há atividades que desempenham um papel preponderante no desenvolvimento, enquanto outras, um papel subordinado, de modo que nem toda atividade que a criança realiza desempenha papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico. Assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma *atividade-guia*, que é aquela atividade “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 312).

Cabe observar que o significado de atividade-guia não corresponde à ideia de que se trata da atividade que mais ocupa tempo na vida da criança naquele período. A atividade-guia é aquela que no interior de sua própria estrutura surgem e se diferenciam outros tipos de atividade e que possibilita a formação ou reorganização dos processos psíquicos particulares (novas formações), produzindo as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade da criança naquele estágio (LEONTIEV, 2010).

É com base nessas formulações a respeito da atividade-guia, que Elkonin (2017, p. 154-155) afirma que o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido “[...] sem esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança em uma e outra atividade e, em consequência, na direção de quais aspectos da realidade orienta-se”. Além disso, o autor chama atenção para o fato de que a compreensão de como se dá a transição de um período a outro do desenvolvimento resulta impossível se o desenvolvimento intelectual for tomado de modo separado do desenvolvimento dos afetos e das necessidades. Tendo em vista superar essas lacunas das elaborações teóricas sobre a periodização do desenvolvimento, Elkonin destaca a relação da atividade da criança dentro dos sistemas “criança/objeto social” e “criança/adultos social”.

No sistema “criança/objeto social”, a atividade da criança está orientada para o objeto, em especial, para os “procedimentos socialmente elaborados de ações” com tais objetos. Uma vez que no objeto não estão inscritos sua ori-

gem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e procedimentos de sua reprodução, a criança deverá assimilar esses procedimentos a partir de um processo de comunicação com os adultos.

De acordo com Elkonin (2017, p. 160) “o domínio dos procedimentos de ação com objetos conduz a criança na direção do adulto como portador das tarefas sociais da atividade”, de modo que, a insere em um outro sistema de relações, o sistema “criança/adulto”. Neste caso, o adulto atua como um portador de determinados tipos de atividades sociais e, assim, coloca-se em cena o processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e “daquelas normas das relações, nas quais entram as pessoas durante sua realização” (ELKONIN, 2017, p. 160).

Elkonin (2017) apresenta sua elaboração inicial de uma teorização do desenvolvimento psíquico, composta por épocas, períodos – que possuem suas respectivas atividades-guias correspondentes e que se situam em um dos sistemas de relações apresentados acima. Assim, temos: época da *primeira infância*, constituída pelo período da *comunicação emocional direta* e pelo período da *atividade objetal-manipulatória*; na sequência a época da *infância* caracterizada pelos períodos da *atividade de jogo de papéis* e da *atividade de estudo*; e a época da *adolescência*, constituída pelo período da *comunicação íntima pessoal*, seguida pela *atividade profissional de estudo*.

A comunicação emocional direta, o jogo de papéis e a comunicação íntima pessoal situam-se no sistema “criança/adulto social”, isto é, são atividades voltadas para “a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas” (ELKONIN, 2017, p. 167), o que permite afirmar que há um desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades. Cabe observar que essas atividades se diferenciam pelo seu conteúdo e pelas possibilidades de imersão da criança e do adolescente na esfera das finalidades e motivos da atividade social adulta.

O segundo grupo de atividades é constituído por atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, isto é, trata-se das atividades no sistema “criança/objeto social”, em que ocorre o desenvolvimento preponderante das capacidades operacionais e técnicas da criança. Nesse grupo, encontram-se a atividade objetal-

manipulatória, a atividade de estudo e a atividade profissional/de estudo do adolescente. Elkonin (2017, p. 168) afirma que o que essas atividades possuem em comum é que todas aparecem como elementos da cultura humana, isto é, possuem “[...] uma origem e um lugar comum na vida da sociedade e são o resultado da história precedente”. O autor, contudo, evidencia que os sistemas “criança/adulto social” e “criança/objeto social” integram, sempre, a atividade da criança e, portanto, não podem ser compreendidos dicotomicamente. Trata-se de polos opostos mais interiores um ao outro.

Ainda sobre as proposições de Elkonin, este afirma que a *transição* de um período a outro do desenvolvimento é um fator pouco estudado pela psicologia de sua época, o que culminava em uma ruptura entre a instrução pré-escolar e escolar, em que, na verdade, deveria existir uma vinculação mais orgânica.

As três épocas (primeira infância, infância e adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e constituem em dois períodos ligados regularmente entre si. A transição de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as possibilidades formaram-se. (ELKONIN, 2017, p. 170).

Nesse sentido, Veresov (2006) afirma que o problema da transição de uma atividade-guia para outra deve ser compreendido como a transição de um *sistema* de atividades para outro, uma vez que uma atividade-guia é uma atividade central na estrutura e no sistema de atividades. Sendo assim, a transição entre as atividades expressa uma “[...] reorganização estrutural de todo o sistema de atividades da criança como um sistema vivo e orgânico de interação de formas ideais e real” (VERESOV, 2006, p. 19).

Podemos nos questionar por que a periodização é composta precisamente por essas atividades, nessa ordem e sequência particulares. Para Elkonin (2017), os estágios do desenvolvimento infantil se delineiam no curso da história, com a alteração do lugar ocupado pela criança nas sociedades. Podemos, porém, ainda nos questionar se o que foi proposto por esses autores soviéticos pode ser utilizado como marco para o desenvolvimento das crianças e adolescentes no Brasil atual. O que podemos por ora pontuar é que o desenvolvimento da criança e do adolescente precisa ser compreendido em sua concretude, isto é, precisamos compreender as expressões do modo-de-produção

capitalista e das suas singularidades no Brasil, no desenvolvimento cultural das crianças e adolescentes. Procuraremos tecer algumas considerações a esse respeito no decorrer de nossas análises em relação aos diferentes períodos do desenvolvimento.

Por fim, queremos ressaltar que concordamos com Abrantes e Eidt (2019, p. 31-32), ao afirmarem que a atividade-guia não pode ser abstraída da vida concreta sem incorrer em idealismos, ou seja, considerar a atividade-guia e desconsiderar as contradições reais da vida seria “[...] reconhecer apenas uma dimensão da vida social e omitir as tensões objetivas que vivem as pessoas, reproduzindo um mecanismo ideológico conservador das relações de dominação e exploração de classe”. Entendemos que a concreta compreensão do desenvolvimento humano demanda inclusive a identificação das expressões dessas contradições no desenvolvimento da criança concreta.

Nos itens que se seguem, buscamos evidenciar o desenvolvimento do processo de formação de sistemas conceituais na periodização do desenvolvimento psíquico, isto é, em relação à atividade-guia, à nova formação psíquica e situação social de desenvolvimento desde o momento do nascimento até a adolescência. Ressaltamos, porém, que o conteúdo que é apresentado deve ser compreendido como marcos referenciais do desenvolvimento, que podem vir a se concretizarem ou não, a depender das condições concretas de vida e educação das crianças e adolescentes, reiterando as afirmações colocados nos parágrafos anteriores.

4.2 O primeiro ano de vida e a crise do primeiro ano: etapa pré-linguística e pré-verbal

Cabe-nos, agora, discorrer a respeito do primeiro ano de vida. Os estudos de Vygotski (2000, 2001, 2006) apontam que pensamento e linguagem possuem raízes genéticas distintas e seguem caminhos paralelos até por volta dos dois anos da criança, de modo que durante o primeiro ano de vida podemos falar em um período *pré-intelectual* do desenvolvimento da linguagem e um período *pré-linguístico* do desenvolvimento do pensamento. Desse modo, neste momento, precisamos explicitar a dinâmica de desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida e os seus marcos referenciais, tendo em

vista identificar as necessidades que são produzidas nesse período e que demandam o desenvolvimento do processo de significação da realidade mediante a palavra, o qual ocorre vinculado ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, conforme explicitado anteriormente.

De acordo com Vygotski (2006, p. 275), o desenvolvimento da criança começa com o ato crítico do nascimento e a idade crítica que lhe segue, que se denomina de pós-natal, ou seja, os primeiros dias de vida do bebê são marcados por uma crise de transição do período intrauterino ao extrauterino, uma crise que marca um salto qualitativo na vida desse ser, que passa a ser mediada pela vida em sociedade. A nova formação desse período é a vida psíquica individual do recém-nascido, isto é, ocorre a separação física do bebê em relação à mãe e o novo que surge é um psiquismo individual, ainda em estado rudimentar e totalmente distinto do psiquismo desenvolvido do adulto ou das crianças maiores. Esse psiquismo é marcado pela fusão entre sensação e emoção, a qual o autor denominou de *estados emocionais sensíveis*, que se manifestam desde os primeiros dias de vida na expressão do rosto do bebê e na entonação dos gritos, por exemplo.

Para Vygotski (2006), esse primeiro período de crise termina com o surgimento de reações específicas à voz humana, de reações sociais que se manifestam em gestos expressivos de prazer ou surpresa. Se até neste momento o bebê só saía das situações de passividade sob forte influência dos estímulos sensoriais, agora, pela primeira vez, passa a manifestar atenção aos estímulos, aos próprios movimentos, ao som e à presença de outras pessoas, ou seja, surge um interesse pelo mundo exterior. Desponta nesse momento um período de *interesse receptivo*.

Martins (2012, p. 102) afirma que nesse momento em que o mundo exterior aparece como objeto de interesse para o bebê, faz-se necessário que o adulto se ocupe em apresentar-lhe o mundo, por exemplo, “proporcionar-lhe acesso a diferentes espaços físicos, mostrar-lhe os objetos, falar com ele etc.”.

Elkonin (2017), objetivando compreender o desenvolvimento psíquico durante o primeiro ano de vida, analisou as investigações experimentais realizadas por psicólogos soviéticos naquele momento e afirmou que Lísina⁵⁴ e

54 Maya Ivanovna Lisina (1929-1983) foi uma psicóloga soviética que liderou o departamento de pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional e a educação escolar de crianças

seus colaboradores demonstraram de maneira convincente que “existe uma peculiar atividade de comunicação expressa em uma forma emocional direta” (ELKONIN, 2017, p. 116).

Segundo Lísina (1987) a comunicação, que deve ser compreendida em seu significado amplo e não limitada à comunicação oral, com os adultos é promotora do desenvolvimento psíquico da criança e caracteriza-se como uma “[...] atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais atua como sujeito, como indivíduo” (LÍSINA, 1987, p. 175). Nesse mesmo sentido, Vygotski (2006, p. 303) afirma que desde o nascimento todo o comportamento do bebê está imerso no social, isto é, ele deve recorrer a outras pessoas para satisfazer suas próprias necessidades, de modo que “sua comunicação com o adulto é a esfera fundamental onde se revela a própria atividade da criança”.

Lísina (1987), no entanto, aponta que a comunicação do bebê não se faz presente desde seu nascimento. O bebê usa de mecanismos inatos para buscar satisfazer suas necessidades, isto é, produz reações vocais primitivas de acordo com seus estados emocionais e necessidades básicas. O adulto, na interação com o bebê, interpreta essas reações inatas e busca satisfazer as necessidades que estão sendo expressas, ou seja, o adulto “[...] começa a se comunicar com o bebê quando este ainda não consegue realizar uma atividade comunicativa e, justamente por isso, está participando dessa atividade” (LÍSINA, 1987, p. 281). Desse modo, podemos afirmar que a necessidade de comunicação é produzida a partir de dois elementos sociais. O primeiro elemento refere-se à contradição que se expressa na total dependência do bebê em relação ao adulto. O segundo elemento diz respeito à *atividade antecipadora do adulto*.

Vygotski (2000, 2006) afirma que a raiz genética do desenvolvimento da linguagem oral está no reflexo incondicionado das reações vocais. A primeira função dessa reação é emocional e a segunda função revela-se quando esta reação assume o caráter de reflexo condicionado e, assim, passa a exercer a função de contato social. Durante o segundo semestre do primeiro ano surge um interesse ativo do bebê, isto é, ele se insere em uma busca ativa por estí-

mulos, de modo que aparecem as primeiras formas imitativas de movimentos e sons, “[...] nele ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, a intenção de reprodução da palavra do idioma” (MARTINS, 2012, p. 106).

Considerando que o primeiro ano de vida é marcado por essa etapa pré-linguística, a própria situação social de desenvolvimento cria a necessidade de uma forma complexa de comunicação com os adultos, tendo em vista que a satisfação de suas necessidades se encontra em extrema dependência da ação do adulto, o que gera uma contradição no desenvolvimento do bebê. Assim, os gestos e, em especial, o *gesto indicativo* surgem no segundo semestre de vida, aparecem como um meio da criança de estabelecer uma comunicação com adultos que a cerca.

Quando um objeto está fora de seu alcance, o movimento de pegar o objeto se transforma no movimento de apontar, no gesto de indicar. Esses movimentos provocam reações no adulto, que passa a conferir um sentido a eles. Nessa direção, Vygotski (2000, p. 149) afirma que “o gesto indicativo se converte em gesto para os outros”, que atribuirá significado a este na situação objetiva. Desse modo, o gesto surge primeiro na relação social da criança com o adulto e, somente depois, ela tomará consciência dele e passará a utilizá-lo como um movimento intencional para indicar algo. Para Vygotski (2000), a aquisição do gesto indicativo tem papel essencial no processo de internalização dos signos pela criança.

Segundo Lísina (1987), a criança apresenta outras formas de manifestações aos estímulos e estas podem ser consideradas *linhas acessórias do desenvolvimento* ou atividades secundárias. No caso da criança, durante o primeiro ano de vida, podemos considerar que surgem as *manipulações primárias de objetos*.

Assim, ocorre, durante o primeiro ano de vida, o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, por exemplo, a concentração dirigida para o objeto em movimento, em diferentes direções e distâncias, a convergência dos olhos e contemplação. Nesse mesmo sentido, Elkonin (2009, p. 208) afirma que o desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo da interação da criança com os adultos e ocorre em função de um processo de aprendizagem. Segundo o autor (1978, p. 506), “pegar é a primeira ação dirigi-

da da criança e origem de distintas manipulações com os objetos”. Além disso, é através do processo de atuar diretamente com os objetos que é possível que a criança estabeleça conexões entre as diferentes propriedades dos objetos e forme uma *imagem total* dele, o que significa dizer que a captação puramente sensorial vai abrindo caminhos para a captação sensório-perceptual, o que incide sobre o desenvolvimento do pensamento.

Vygotski (2006) considera que a manipulação de objetos pela criança indica o desenvolvimento e a intelectualização dos movimentos, isto é, nessas ações encontram-se as raízes do processo de generalização da ação.

O estágio inicial no desenvolvimento dessa habilidade é a maneira peculiar como a criança de seis meses manipula objetos. A criança não se satisfaz mais em seus jogos com apenas um objeto. Ele o usa para estender o braço e, segurando-o, move-se com o outro objeto, bate, esfrega, como faz um bebê de quatro meses com as mãozinhas. O procedimento de uso dos objetos é a etapa anterior ao uso das ferramentas. Na criança de sete meses encontramos os primeiros sinais de uma atividade de objeto, em princípio nova: a criança muda as formas do objeto, seja agarrando-o, estendendo-o ou quebrando-o. Nessa atividade, destrutiva em seu início, vemos as primeiras manifestações de formação e transformação. A formação positiva, que é observada em crianças de oito meses ou mais, se manifesta como tentativas de incorporar alguns objetos em outros. Essa manipulação de objetos imóveis com a ajuda de objetos em movimento, a ação de uns sobre outros, essa mudança na forma do objeto e o início da formação positiva podem ser considerados, com todo o direito, como uma fase preliminar para o desenvolvimento do pensamento instrumental. Tudo isso leva ao uso da ferramenta de forma mais simples. O uso de ferramentas cria um estágio completamente novo para a criança. (VYGOTSKI, 2006, p. 301-302).

Desse modo, a manipulação primária dos objetos, principiada como ato reflexo, complexifica-se durante o segundo semestre de vida do bebê, transformando-se gradualmente em ações e operações mais complexas. Assim, ao final do primeiro ano de vida, a criança pode ser capaz de realizar a mesma ação com todos os objetos que estão presentes em uma dada situação, ao mesmo tempo que ela começa a variar suas ações de acordo com o objeto. Esse fato expressa o início do processo de generalização da ação com os objetos e de diferenciação da ação com os objetos diferentes, o que, para Vygotski (2006), está vinculado às raízes pré-linguísticas do desenvolvimento intelectual.

Consideramos que a promoção do desenvolvimento da manipulação primária de objetos na ação conjunta com os adultos incide na zona de potencialidades da criança em relação ao desenvolvimento das funções psíquicas. A ação conjunta do bebê com o adulto pode potencializar a experiência de manipulação primária de modo a estimular operações de discriminação e comparação de características, promovendo o desenvolvimento dos sistemas sensoriais de captação da realidade externa, além de promover o surgimento das generalizações dos modos de ação com os objetos, o que insere a criança na esfera das ações significadas, isto é, das significações sociais.

Ainda sobre a manipulação primária dos objetos, cabe destacar suas relações com o desenvolvimento da fala. Segundo Franco e Martins (2021, p. 120) “as primeiras palavras da criança, diferentes de seus primeiros sons, não expressam seus estados, mas estão dirigidas ao objeto e o designam”. As autoras, entretanto, ressaltam que para que essas conquistas ocorrem faz-se necessário apresentar os objetos ao bebê e ao mesmo tempo falar, nomear tanto os próprios objetos quanto as ações com ele realizadas. Nessas situações, o gesto com o qual se acompanha a palavra e a entonação desempenham um papel importante, pois a palavra ensinada à criança ainda não possui uma referência estável e a centralidade do processo está no sujeito falante.

Mukhina (1996) afirma que, após várias repetições, a criança passa a estabelecer a relação entre a palavra dita e o objeto definido por essa palavra, o que pode ser observado por meio da busca e do encontro do objeto nomeado, isto é, o bebê busca com o olhar o objeto, move sua cabeça e o corpo em direção a ele, estende as mãos e aponta. Segundo a autora, essa pode ser considerada a forma inicial de compreensão da linguagem. Nessa mesma direção, Elkonin (1978, p. 507) afirma que “[...] no processo de ação conjunta com os adultos aparecem na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras”.

No entanto, as primeiras palavras devem ser consideradas como os equivalentes funcionais das palavras, isto é, desempenham na situação de comunicação o papel da palavra, mas ainda não se instituíram como signos. Essas primeiras palavras, ou *pseudopalavras*, que podem ser sons, compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de entonação (MARTINS, 2012),

representam um predomínio da face fonética das palavras sobre a face semântica, isto é, a criança utiliza as palavras como uma das propriedades do objeto e não como um signo. Conforme já discorremos no capítulo anterior, segundo Vygotski (2001, p. 114), a criança domina antes a estrutura externa palavra-objeto e somente em momentos futuros do desenvolvimento a palavra se converterá em representação simbólica do objeto.

Para Vygotski (2006), a nova formação do primeiro ano é a *comunidade psíquica do bebê*, a “*protoconsciência do nós*”, ou seja, antes da criança desenvolver a consciência de si mesma, forma-se uma consciência primária da comunidade psíquica, do “nós”, o que significa que a relação social da criança com o outro precisa se estabelecer primeiro, para depois ela estabelecer a relação consigo mesma, a consciência de si mesma. A criança passa a perceber que a pessoa no campo perceptual é alguém e, então, passa a agir diferente quando percebe que há alguém no ambiente. Assim, podemos afirmar que a passagem da indiferenciação funcional à “*protoconsciência do nós*” está vinculada ao surgimento e desenvolvimento das generalizações perceptivas da criança, uma vez que o agir diferente da criança quando esta percebe alguém no ambiente indica que por trás desse ato há um processo de generalização sustentando-o.

Conforme afirmamos mais acima, a situação social de desenvolvimento de um período gera as suas novas formações, que se consolidam ao final do período e produzem uma situação de crise. Assim, o fim do período do primeiro ano de vida é marcado pelo surgimento da denominada *crise do primeiro ano*, que, entre outras características, representa um período latente de formação da fala. Esse processo foi gestado durante o primeiro ano de vida pela atividade de comunicação emocional da criança com o adulto, ou seja, pela ação conjunta da criança com o adulto mediada pela fala deste último, de modo que, o surgimento da *fala autônoma infantil* marcará a transição à primeira infância. Para Vygotski (2006) a formação da linguagem e, em especial, a consolidação da fala autônoma infantil está vinculada ao aparecimento dessa consciência primária infantil e às relações sociais da criança.

A fala autônoma possui quatro características peculiares. A primeira diz respeito à estrutura *fonética* da fala que se diferencia da dos adultos, isto é, as primeiras palavras da criança podem se parecer ou não com as palavras da

língua materna, podem ser fragmentos ou palavras deformadas. A segunda refere-se à face semântica, em que os significados das palavras também se diferenciam dos significados dos adultos, pois as palavras carecem de um significado permanente. De acordo com o autor, a palavra “significa tudo e, portanto, nada” (idem, p. 337), isto é, vincula-se ao contexto imediato – ao campo perceptual, e é dependente da situação, do gesto e da entonação. Cabe destacar que, embora os significados das palavras, ainda em elaboração, sejam diferentes dos significados apresentados pelos adultos, a criança será capaz de compreendê-los antes mesmo de conseguir se expressar por meio dessas palavras.

A terceira característica é derivada das duas anteriores. Uma vez que essa forma de linguagem possui fonética e semântica próprias, então, a comunicação com base nesta forma de linguagem se diferencia da comunicação observada nos adultos. Diante disso, Vygotski (2006) afirma que a comunicação com as crianças nesse período é possível em situações concretas, em situações em que o objeto a que a palavra se refere está presente. A quarta e última peculiaridade é que na fala autônoma a relação entre as palavras ocorre de maneira totalmente distinta em comparação à fala dos adultos – questão que abordamos na sequência.

Portanto, a fala autônoma tem a função de indicar e denominar, mas não tem a função de substituir ou representar os objetos ausentes, isso porque o significado dessas primeiras palavras ainda não existe independentemente da situação concreta, da relação direta com objeto. É nesse sentido que podemos afirmar que para essa teoria as primeiras palavras representam na consciência da criança mais um atributo do objeto, questão que já havíamos mencionado anteriormente.

Vygotski (2006, p. 331-332) cita um exemplo que demonstra que uma mesma forma sonora possui diferentes funções indicativas. Angelina, uma criança de um ano e três meses havia apresentado até então onze significados diferentes para a forma sonora “ka”⁵⁵.

55 O vocábulo russo “KA” foi traduzido para o espanhol como “PA”, supomos que na tentativa de estabelecer relações com a sílaba inicial das palavras que aparecem no exemplo.

Angelina de um ano e três meses: a palavra “ka” teve onze significados ao longo de seu desenvolvimento. No início (onze meses) designou uma pedra amarela com a qual jogou. Mais tarde, significou sabão amarelo e todas as pedras de qualquer cor e formato. Então, até um ano e um mês, ela chamou o mingau dessa forma; depois para grandes pedaços de açúcar, então passou a significar tudo o que era doce: bolos, massas, balas, guarda-chuvas etc.

O autor afirma que alguns dos objetos foram incluídos no significado dessa forma sonora por um indício, que poderia ser a cor “amarela”, ou por outro indício, que poderia ser “o sabor doce”, ou seja, há um processo de *generalização* envolvido nessa situação que ocorre mediante características do objeto captadas sensório-perceptualmente. Mas a propriedade do objeto que orienta esse estabelecimento de relações com outros objetos pode variar de acordo com a situação imediata, por isso que um mesmo vocábulo pode ser utilizado para indicar objetos tão distintos. Assim, a “palavra” não possui uma referência objetual estável e seu significado só é possível de ser compreendido mediante a situação concreta, ou seja, as “palavras” da fala autônoma carecem da função significativa.

Considerando que a fala é composta por dois aspectos, sendo eles o externo, que diz respeito ao aspecto sonoro, e o interno, que diz respeito ao sentido, ao aspecto semântico da fala, Vygotski (2001) afirma que, embora esses aspectos constituam uma unidade, eles possuem leis próprias de movimento, que se fazem evidentes no desenvolvimento verbal da criança.

O aspecto sonoro da fala caminha das partes para o todo, enquanto o aspecto semântico caminha do todo para as partes. O que isso significa? Significa afirmar que o aspecto externo se desenvolve na criança partindo de uma palavra, encadeado posteriormente por duas ou três palavras, passando para uma frase simples e somente depois às orações compostas e à linguagem coerente constituída por uma série completa de orações. Já no aspecto semântico ocorre o movimento contrário. Segundo Vygotski (2001, p. 297) “a primeira palavra da criança representa por seu significado toda uma frase completa, uma oração de uma só palavra”, o que significa afirmar que uma única palavra representa para a criança toda a ideia que ela quer expressar e somente ao longo do desenvolvimento que a criança começa a dominar as diferentes unidades semânticas, os significados das distintas palavras.

Diante disso, é possível constatar que a evolução dos planos semântico e sonoro não coincide, o que não denota afirmar que exista uma independência absoluta entre esses planos. Como explica Vygotski (2001, p. 301), há entre esses planos uma unidade interna, em que o “[...] complexo processo de transição dos significados aos sons evolui e constitui uma das linhas fundamentais do pensamento verbal”.

Para o autor, o desenvolvimento da fala infantil, em um período futuro do desenvolvimento, implicará no surgimento de relações entre os significados, que estão ausentes na fala autônoma, isto é, deverá surgir o desenvolvimento da significação das palavras.

Dá a impressão de que na fala autônoma das crianças os significados da palavra ainda refletem imediatamente um objeto ou outro, uma situação ou outra, mas não refletem a relação das coisas entre si, exceto pelo vínculo situacional que ocorre no quadro visual-direto que compõe o conteúdo do significado inicial da palavra na fala autônoma. Disto se segue que o significado da palavra na fala autônoma não é constante, mas situacional. A mesma palavra agora pode significar uma coisa e em uma situação diferente outra. (VYGOTSKI, 2006, p. 333).

Há, portanto, nesse momento, uma instabilidade do significado da palavra, uma vez que não se trata de um significado atribuído ao objeto pelas suas características e funções, mas, sim, um significado situacional, ou seja, o aspecto semântico varia de acordo com a situação em que o objeto se faz presente. Além disso, cabe destacar que as relações entre os significados, entre as palavras, só ocorrem mediante um vínculo situacional concreto, isto é, refletem as relações diretas entre as coisas. Nesse sentido, Vygotski (idem) atesta que o pensamento da criança nesse período apresenta certos traços do pensamento verbal, porém, não se aparta do visual-concreto.

Acreditamos, portanto, que a linguagem autônoma infantil não apenas constitui um estágio altamente peculiar no desenvolvimento da linguagem infantil, mas que esse estágio corresponde a um estágio peculiar no desenvolvimento do pensamento. Dependendo do nível de desenvolvimento em que a linguagem se encontra, o pensamento manifesta certas peculiaridades. Até que a linguagem da criança alcance um certo nível, seu pensamento não pode exceder um certo grau de desenvolvimento. O estágio que estamos analisando caracteriza igualmente tanto o período peculiar do desenvolvimento da lingua-

gem, quanto o período peculiar do desenvolvimento do pensamento infantil. (VYGOTSKI, 2006, p. 335).

Diante dessas constatações, Vygotski (2006) indica que a *fala autônoma* é a nova formação central da crise do primeiro ano. No entanto, nos primórdios dessa forma de linguagem inexistente (ainda ausente de) simbolização, pois os significados não são constantes nem estáveis. A palavra da fala autônoma “não é mais que um gesto indicativo fônico, que se conserva em todas as palavras, porque cada palavra humana sinaliza um determinado objeto” (VYGOTSKI, 2006, p. 337), o que coloca em evidência a *função indicativa do signo*.

Uma vez que as realizações dos períodos críticos não se conservam, diferentemente das conquistas dos períodos estáveis, a fala autônoma irá se transformar em formações mais complexas no período que sucede a crise do primeiro ano. Em síntese, podemos afirmar que nessa idade o pensamento da criança ainda é centrado nos aspectos sensoriais imediatos dos objetos e fenômenos, ou seja, tem como base o campo perceptual concreto. Nas palavras de Vygotski (2006, p. 344), nessa idade, “[...] ainda não há possibilidade de pensamento verbal fora da situação visual-direta. Assim que a palavra se afasta da situação visual direta, ela perde seu significado”, ou seja, a criança vincula o objeto à palavra mediante características físicas deles e na dependência de uma dada situação concreta, por isso que, dependendo da situação, uma mesma palavra pode vincular-se a outro objeto.

Sendo o pensamento verbal uma forma histórica de pensamento, ele não se desenvolverá como simples continuação direta das formas naturais de pensamento, ou seja, segundo Vygotski (2001), os avanços qualitativos no pensamento da criança ocorrerão a partir de suas vinculações com a linguagem. Portanto, o desafio posto para a superação dessa forma de pensamento é que a palavra alce a condição de signo – questão esta que poderá se dar a partir do período seguinte de desenvolvimento.

4.3 Primeira infância e a crise dos três anos: entrecruzamento entre pensamento e linguagem

A transição a um novo período do desenvolvimento implica uma mudança qualitativa no modo de relação da criança com o mundo, isto é, com as pessoas, com os objetos e consigo mesma. Além disso, a transição a um novo período deve ser compreendida como a transição de um sistema de atividades para outro (VERESOV, 2006), o que pressupõe o surgimento de novos interesses, motivos, modos de ação e participação na vida social que são possíveis devido às conquistas psíquicas do período anterior e às novas demandas de participação social apresentadas pela sociedade. Desse modo, pode-se considerar que a transição do primeiro ano de vida à primeira infância implica na requalificação e no reposicionamento das ações de manipulação primária de objetos e da comunicação emocional-direta no sistema de atividades da criança.

A partir do segundo semestre de vida, após a conquista da mobilidade física, o bebê passa a atuar com os objetos que lhe são apresentados pelos adultos ou que estão ao seu alcance visual e tátil. Essas ações objetais que ainda ocorrem na esfera das propriedades externas dos objetos – forma, cor, textura – complexificam-se e transformam-se gradualmente em ações reiterativas e concatenadas com o objeto, fato que possibilitará à criança a realização de ações específicas com objetos diferentes.

No entanto, para a consolidação de uma nova atividade-guia será necessária uma mudança qualitativa no modo de relação da criança com os objetos, ou seja, as ações da criança com os objetos deverão voltar-se para a função social deles, aos seus modos sociais de uso. As *operações* meramente sensoriais do bebê se encaminham para a instituição de suas primeiras *ações*. Assim, a atividade objetal-manipulatória se instituirá como a atividade-guia da primeira infância, tendo como função o domínio dos *procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos* (ELKONIN, 2017).

De acordo com Elkonin (2017, p. 163), nesse momento, a comunicação emocional direta da criança com o adulto passa a um segundo plano e em primeiro plano aparece a colaboração prática do adulto, uma vez que “a criança está ocupada com o objeto e com a ação com ele”. Como afirmarmos anteriormente, a atividade objetal tem como conteúdo os modos sociais de ação com os objetos e não a simples exploração sensorial deles. Então, para que a criança passe da simples manipulação do objeto para o seu uso de acordo com a

função que lhe foi conferida pela sociedade, o adulto deverá revelar para a criança a função do objeto, isto é, inseri-la na esfera do significado permanente do objeto.

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e foram agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata do adulto. (ELKONIN, 2009, p. 216).

Assim, a atividade objetual-manipulatória é uma atividade conjunta da criança com o adulto, em que este último transmite à criança os significados e os modos sociais de uso com os objetos. Cabe pontuar que, se a comunicação emocional-direta possuía como centro da situação psicológica o adulto, como o outro a quem se dirigiam as ações do bebê, agora, na atividade objetual-instrumental, a situação de comunicação da criança com o adulto irá se requalificar e passará a assegurar a apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos.

Desse modo, na relação com o adulto, a criança se apropria dos modos de utilização dos objetos que fazem parte de seu cotidiano. Ao se apropriar do modo de utilização dos objetos, a criança também está se apropriando dos *significados socialmente elaborados* desses objetos, uma vez que, na atividade conjunta com o adulto, este apresenta os objetos pelo seu nome, explica para que serve, isto é, ensina o modo de utilização do objeto mediado pela esfera dos significados. Nesse sentido, concordamos com Luria (1986, p. 38), que afirmar:

Dessa forma, ao nomear o objeto, o homem o analisa, e não o faz sobre a base da própria experiência concreta, mas sim transmite a experiência acumulada na história social, relacionada com as funções deste objeto e assim transmite o sistema de conhecimento socialmente consolidados sobre as funções deste objeto.

Mukhina (1996, p. 107) afirma que o adulto, nesse momento, dirige a atenção da criança, a partir de gestos, ações conjuntas e da linguagem, para o

modo de ação com os objetos, pois “[...] a criança pode abrir e fechar infinitas vezes a porta do armário, bater com a colher no chão e isso de nada servirá para a compreensão da função social do objeto”. Também, nessa mesma direção, Elkonin (2009, p. 220) afirmou que o adulto cumpre papel essencial no desenvolvimento das ações com os objetos, “os adultos organizam, em conformidade com um modelo, as ações da criança e, em seguida, estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução”. Cabe destacar que a grande importância desse período ultrapassa o âmbito do trato com a função social do objeto, à medida que ele incide precisamente nas formações embrionárias de *significados*.

Ainda de acordo com o autor, durante a formação das ações com os objetos, a criança, primeiro, aprende o esquema geral de manipulação deles, com a sua designação social e “[...] só depois se ajustam as operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas” (ELKONIN, 2009, p. 220). Desse modo, podemos afirmar que o desenvolvimento da atividade objetual-manipulatória promove a *generalização da ação* com os objetos. Porém, uma vez que a ação generalizada se caracteriza pela ação instrumental, cultural com o objeto, esse processo é mediado pelos significados sociais de seus modos de uso e, assim, o desenvolvimento dessa atividade promove também o desenvolvimento das formas primárias de generalização da realidade mediante a palavra, isto é, o desenvolvimento da *generalização dos significados*.

Segundo Elkonin (1978), a atividade objetual-manipulatória possui três fases. É representativo da primeira fase o uso indiscriminado do objeto, isto é, a criança realiza com ele qualquer ação que domina. Já na segunda fase, a criança passa a utilizar o objeto de acordo com a sua função direta e, por fim, na terceira fase, a criança adquire a capacidade de manipular e utilizar os objetos livremente.

Na etapa inicial de aprendizagem das ações com os brinquedos, a criança reproduz as ações indicadas pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que lhes haviam mostrado. Se o adulto mostrar à criança como dar de beber à boneca com um frasco, no começo, ela dará de comer à boneca somente com o frasco e não utiliza outras coisas; se lhe mostrarem como se dá de comer ao gatinho ou ao cachor-

rinho, ela dará de comer somente a estes *animais*. No entanto, posteriormente, as ações se generalizam e se executam não somente com aqueles objetos que haviam mostrado, mas também com outros parecidos. Agora, a criança lhe dá de beber não somente ao cachorrinho e ao urso, mas também ao cavalo, à boneca e ao cubo de madeira; e não somente com o frasco com que lhe haviam mostrado a ação, mas também com a xícara, com a taça etc. (ELKONIN, 1978, p. 508, grifos originais).

A partir do exemplo dado pelo autor, é possível discorrer sobre as relações entre a generalização da ação e dos significados na atividade objetual-manipulatória. Na situação de dar de comer à boneca com um frasco a criança está se apropriando tanto das operações necessárias para manejar esse objeto adequadamente quanto do seu significado social. Assim, a criança apropria-se não só da palavra que designa o objeto, mas, também, das palavras que descrevem a ação com o objeto, que nomeiam e qualificam tanto esse objeto como outros que se colocam em relação a ele, em uma dada situação. Retomando o exemplo dado por Elkonin, a criança, ao “[...] dar de comer a boneca com o frasco”, está se apropriando também da ideia de alimento, dos modos de se alimentar, da própria ação de se alimentar e de ser alimentada. Quando essa mesma criança em momentos futuros passa a “dar de comer”, não somente com o frasco com que lhe haviam mostrado a ação, mas também com a xícara, representa não somente a generalização da ação como, também, o início do processo de generalização dos significados do objeto.

O desenvolvimento da atividade objetual-manipulatória possibilitará o nascimento das ações lúdicas. Segundo Elkonin (2009), a substituição de objetos, ação que se inicia ainda na primeira infância, representa o princípio da atividade lúdica. Esse autor afirma a existência de duas dimensões da atividade objetual. A primeira diz respeito ao esquema geral relacionado ao significado social do objeto e a segunda dimensão refere-se ao aspecto operacional da ação, que deve levar em consideração as propriedades físicas do objeto. O domínio do esquema geral do objeto relacionado à sua significação social representa o nascedouro das ações lúdicas ainda na primeira infância. Dessa forma, fazendo referência ao exemplo acima, a criança passa dar de beber à boneca não somente com o frasco que haviam lhe mostrado na ação ou com uma xícara, mas, também, com algum objeto que permita a representação da ação, isto é, que permita a realização dos mesmos movimentos que faria com a

xícara ou com o frasco e que indique a ação de alimentar alguém. Portanto, o surgimento das ações lúdicas, ainda durante a primeira infância, representa o desenvolvimento em curso dos processos de generalização e abstração, conquistas fundamentais para o desenvolvimento não só do pensamento, mas da consciência como um todo e para o surgimento de uma nova atividade-guia do desenvolvimento.

Tecidas essas considerações a respeito da atividade-guia do período e apontado como ela promove o desenvolvimento das generalizações, faz-se necessário, nesse momento, discorrermos sobre como a criança generaliza a realidade mediante a palavra durante a primeira infância, o que nos remete aos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala nesse período.

Como afirmamos no item anterior, durante o primeiro período do desenvolvimento psíquico da criança, pensamento e fala seguem linhas independentes de desenvolvimento e será durante a primeira infância que as linhas de desenvolvimento desses processos se encontrarão pela primeira vez. Segundo Franco e Martins (2021, p. 126), o entrecruzamento entre pensamento e linguagem resulta da necessidade que desponta na criança de controle do comportamento do outro e, também, da busca pela compreensão da função social dos objetos presentes em seu entorno. Assim, as palavras se instituem como signos, como algo que representa outro algo, o que demandará o desenvolvimento das operações de generalização e abstração.

Isso ocorre quando a criança passa ao pensamento com o auxílio da linguagem, quando começa a falar, quando seu pensamento deixa de ser apenas um movimento de estimulação de um resíduo a outro, quando passa a uma atividade linguística que nada mais é do que um sistema de elementos bem diferenciados, um sistema de combinações dos resultados de experiências anteriores. (VYGOTSKI, 2000, p. 275).

Desse modo, o desenvolvimento da fala influencia o desenvolvimento do pensamento e reorganiza-o, o que significa que a criança passa de uma forma elementar de pensamento a uma forma cultural. Ao passo que a fala era, até então, essencialmente emocional e vinculada ao campo sensorial imediato, inicia nesse momento a fase intelectual de seu desenvolvimento. Em síntese, as linhas de desenvolvimento desses processos se encontram e, desde então, “pensamento se torna verbal e fala, intelectual” (VIGOTSKI, 2007, p. 148).

Assim, a fala autônoma que despontou como a nova formação da crise do primeiro ano cede lugar à *fala autêntica*, que representa para Vygotski (2006) a nova formação central do período. Nesse sentido, Martins (2012) afirma que o salto qualitativo mais decisivo desse período é que as palavras adquirem o status de *signo*, possibilitando a representação da imagem do objeto na forma de palavra.

Franco e Martins (2021, p. 128) atestam que a apropriação da linguagem possibilitará à criança a libertação do campo sensorial imediato, uma vez que a criança será capaz de operar com objetos em sua ausência, o que abre as possibilidades para o processo de simbolização. Assim, “inicia sua compreensão de que ‘algo’ pode ocupar o lugar de outro ‘algo’, dado de maior grandeza para a futura aprendizagem da escrita”, e para as demais formas de aquisição da cultura.

No entanto, cabe observar que ainda nesse momento do desenvolvimento o nome do objeto é para a criança mais uma propriedade dele, mais um atributo substituto do objeto, isto é, “a palavra é para a criança *mais uma propriedade que um símbolo do objeto*: como temos visto, a criança domina *antes a estrutura externa* que a *interna*. Primeiro domina a *estrutura externa* palavra-objeto, que depois se *converte* em estrutura simbólica” (VYGOTSKI, 2001, p. 114, grifos do original). Há, nesse momento, o predomínio da função comunicativa e indicativa da palavra sobre a função significativa, pois o seu desenvolvimento está vinculado ao desenvolvimento das formas de generalização, que têm início nesse período, mas que seguirá durante os posteriores.

Segundo Vygotski (2006), o desenvolvimento da linguagem infantil se deve ao desenvolvimento dos *significados funcionais da fala*. Em suma, o autor afirma que o aspecto fônico da fala infantil se desenvolve em dependência direta do seu aspecto semântico, isto é, o crescimento e o desenvolvimento da fala estão relacionados à *diferenciação semântica*. Processo este que possui como fator determinante a ação conjunta com outras pessoas. Como já vimos anteriormente, o elemento essencial que explica o surgimento e o desenvolvimento do aspecto semântico da fala reside na formação e desenvolvimento das estruturas de generalização.

A linguagem é um meio de comunicação social, surge da necessidade que o ser humano tem de se comunicar. Apenas o balbúcio da criança é espontâneo. A característica peculiar da comunicação é que ela é impossível se não houver generalização. O único meio de comunicação sem generalização é o gesto indicativo que antecede a linguagem. Qualquer elemento linguístico que a criança compartilhe com o adulto ou receba dele, é uma generalização, mesmo que primitivo ou incompleto. Nos estágios iniciais, a generalização só é possível quando a criança tem uma imagem visual-direta. A criança é incapaz de generalizar objetos ausentes, não consegue falar do que não vê. (VYGOTSKI, 2006, p. 355).

Como o autor afirma no excerto acima, a comunicação é impossível sem generalização. A criança pequena que emite alguns sons ou usa o gesto para indicar algo terá seus desejos atendidos porque generalizamos o que eles podem indicar, significar. É por isso que Vygotski (2006) afirma que o ato de comunicação origina o desenvolvimento da generalização. Entretanto, as generalizações que se formam na primeira infância ainda são dependentes do campo sensorio-perceptual imediato e ainda altamente subjugadas às relações sincréticas.

Afirmamos, em momentos anteriores, a dinâmica existente entre comunicação e generalização e como se desenvolvem as novas formas de generalização da realidade mediante a palavra. A situação de comunicação, a transmissão de informações, demanda que se generalize informações sobre um dado objeto ou situação, ao passo que o desenvolvimento das formas de generalização possibilita a transformação da comunicação. Por isso que, para Vygotski (2006), a nova formação central da primeira infância está vinculada à linguagem. O autor, contudo, ressaltou que a linguagem infantil não é uma atividade pessoal da criança, mas, sim, parte do diálogo, da situação de comunicação e colaboração com o outro. Conforme destacamos mais acima, a criança se apropria dos modos sociais de uso dos objetos através do movimento colaborativo com o adulto, o qual requer, necessariamente, situações de comunicação, que irão, por sua vez, incidir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, a gênese da linguagem infantil é a situação de comunicação, isto é, essa nova formação tem suas origens na relação da criança com os adultos, na colaboração com eles, são os adultos que “impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem etc. E o domínio da

linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência” (VYGOTSKI, 2006, p. 356-357).

Desse modo, podemos afirmar que o processo de formação de conceitos, na qualidade de um processo que tem como uma de suas raízes a formação e desenvolvimento das estruturas de generalização, encontra no desenvolvimento da fala a força motriz para o seu desenvolvimento. Aqui, faz-se necessário o destaque das características da forma de generalizar a realidade mediante a palavra, nesse período do desenvolvimento, que representa para Vygotski (2001) o início do processo de formação de conceitos.

Segundo o autor, o pensamento da criança durante a primeira infância caracteriza-se pelo sincretismo, ou seja, as relações que a criança estabelece entre os objetos, ações, situações e pessoas ocorrem mediante generalizações sincréticas. Nesse momento, a criança é capaz de “[...] pensar em blocos íntegros sem dissociar, nem separar um objeto de outro” (VYGOTSKI, 2000, p. 266), o que significa que a criança percebe o mundo em grandes grupos, em situações inteiras e estabelece conexões com base em suas impressões diretas. Nesse sentido, Vigotski afirma que o sincretismo representa uma incoerência do pensamento, pois a conexão subjetiva – os laços afetivos – impera sob a coerência objetiva existente na realidade captada. Complementarmente a essa ideia, Luria (1986, p. 52) pontua que os significados vinculados às palavras da criança nesse momento representam muito mais o sentido afetivo que o objeto representado pela palavra possui para a criança do que o seu significado social, objetivo.

Esse mesmo autor afirma que no curso dos dois primeiros anos de vida a palavra emancipa-se progressivamente do gesto, da mímica, da entonação e, assim, começa a adquirir uma referência objetiva estável. Isso implicará uma ampliação do vocabulário da criança, uma vez que precisará aprender novas palavras para designar corretamente os objetos, ações, situações e pessoas. Porém, cabe observar que a palavra ainda conserva estreitos laços com a situação prática, de modo que a designação do objeto não diz respeito à sua totalidade, mas, sim, a algum traço. A palavra, portanto, ainda pode “[...] perder muito facilmente sua referência objetiva e adquirir um novo significado em correspondência com um ou outro traço do objeto” (LURIA, 1986, p. 50). Assim, a primeira infância poderá ser marcada tanto pela aquisição de referência objetiva

estável em relação à palavra, quanto pelo processo de desenvolvimento dos significados.

Desse modo, a comunicação entre a criança e o adulto é possível, pois com frequência a referência objetal é a mesma. No entanto, as operações psíquicas por trás dos significados da criança são bastante distintas das operações dos adultos. A criança pode agrupar figuras a partir de diversas tentativas, ação denominada por Vygotski (2001) de ensaio e erro. Além disso, a disposição espacial dos objetos influencia os agrupamentos realizados, isto é, a criança cria conexões subjetivas com base em relações perceptuais de disposição espacial e/ou temporal. Ademais, esta pode apoiar-se em elementos dos diferentes agrupamentos perceptivos previamente formados para estabelecer novas relações.

Para a criança, designar verbalmente um objeto significa separá-lo da massa geral de objetos e destacar apenas um. Sabemos como os primeiros conceitos aparecem na criança. Dizemos à criança: Olha, é um coelho. A criança ergue os olhos e vê o objeto. Cabe perguntar: como esse fato se reflete no desenvolvimento do pensamento da criança? No ato citado, a criança passa de uma imagem eidética, sincrética, visual, de uma determinada situação ao encontro do conceito. (VYGOTSKI, 2000, p. 280).

Assim, destacamos a situação de comunicação existente entre a criança e o adulto e como ela promove o desenvolvimento da forma de generalizar a realidade mediante a palavra. No exemplo citado por Vigotski, o adulto, ao nomear o animal presente no campo perceptual da criança, cria condições para que ela relacione a cor, forma, dimensão, sons e movimentos captados pelas sensações com a palavra que denomina o objeto. Por isso que as primeiras generalizações da realidade mediante a palavra são realizadas pelas impressões e conexões (VYGOTSKY, 2018a) que a criança estabelece com base na captação sensorial do objeto presente no campo perceptual imediato e, assim, o nome do objeto faz-se vinculado às características, aos seus atributos.

Contudo, como afirmamos anteriormente, é justamente a partir das situações de comunicação com o adulto que pode ocorrer um movimento em que um novo tipo de generalização se torna necessário, isto é, que se produz as premissas para a superação das generalizações características do pensamento sincrético em direção às generalizações características do pensamento por

complexos. Assim, embora a criança na primeira infância ainda seja refém do seu campo sensório-perceptual, ao contrário dos bebês, as percepções concreto-visuais, a partir do desenvolvimento da fala, já se apresentam como estruturas semânticas.

É interessante notar que é apenas nessa idade que se forma na criança uma visão estável do mundo, ordenada no sentido objetual, diferenciada pela primeira vez graças à linguagem. Diante de uma criança de tenra idade, surge pela primeira vez um mundo de objetos estruturados que adquirem certo significado, não é mais o jogo cego de certos campos estruturais que o bebê tinha. É o período em que o mundo formado por objetos só surge na criança, daí as dúvidas da criança sobre o significado do que vê e, portanto, tem tanta dificuldade em transferir palavras. (VYGOTSKI, 2006, p. 361).

Desse modo, cabe discorrer, mesmo que brevemente, sobre as características da percepção nesse período do desenvolvimento e como essa fase se transforma devido ao desenvolvimento da fala.

Durante a primeira infância, a consciência da criança é marcada pela unidade entre percepção, afeto e ação. As funções psíquicas como memória e pensamento ainda não estão diferenciadas no sistema interfuncional e, assim, atuam na consciência de forma inteiramente dependente da *percepção*, de modo que podemos afirmar que a percepção desempenha o papel de função predominante nesse período do desenvolvimento.

Não deve nos surpreender, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção. Se toda a consciência funciona em benefício da percepção, se a percepção é o novo na idade dada, é evidente que a criança consegue seus mais importantes êxitos não na esfera de memória, mas no terreno da percepção. (VYGOTSKI, 2006, p.345).

A memória se manifesta na percepção ativa, no reconhecimento, assim como o pensamento se manifesta de forma visual-direta ou sensorial-concreta, isto é, a criança relaciona os objetos e as pessoas a partir de sua experiência sensório-perceptual. Além disso, é ainda em dependência da situação concreta que se manifestam os afetos da criança durante esse período, ou seja, eles se manifestam “[...] no momento da percepção concreto-visual do objeto para o qual está orientado o afeto” (VYGOTSKI, 2006, p. 344).

Desse modo, Vygotski (2006, p. 345) conclui que na primeira infância “imperava a percepção concreto-visual, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação” e, assim, *pensar* significa “orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que se percebe”. Nesse ponto, cabe pontuar que, de acordo com Mukhina (1996), para que a criança perceba os objetos de forma mais completa e multilateral durante esse período deverão surgir novas ações de percepção, as quais estão vinculadas ao desenvolvimento da atividade objetual.

A percepção da criança durante toda a primeira infância está estreitamente relacionada com ações objetuais. A criança define com grande exatidão a forma, o tamanho, a posição no espaço ou a cor dos objetos, quando precisa realizar determinada ação, dentro de suas possibilidades. (MUKHINA, 1996, p. 132-133).

Desse modo, a partir da ação com os objetos, a criança familiariza-se com as propriedades externas do objeto – formas, cores, tamanho, aspectos espaciais – e apropria-se dos modos de ação com eles, o que promove o desenvolvimento da percepção da criança. Contudo, como afirmamos, o desenvolvimento da *fala autêntica* desponta como a nova formação central desse período, o que significa afirmar que esse processo promoverá transformações no âmbito da percepção e dos demais processos funcionais. Dessa maneira, a atividade objetual possibilitará não só o desenvolvimento da percepção, como também, o desenvolvimento da fala, mais especificamente da esfera das significações, que por sua vez irá requalificar o processo perceptual e seu papel na formação da imagem do objeto.

É nesse sentido que o desenvolvimento da fala reorganiza o funcionamento da percepção, de modo que a *percepção se torna generalizada*. As percepções generalizadas indicam que estruturas de generalização estão se formando, generalizações que permitem organizar diferentes objetos com características em comum em um mesmo grupo, o que não ocorre apartado dos processos abstrativos, uma vez que, para colocar objetos semelhantes, mas não idênticos, em um mesmo grupo, deve-se destacar a característica que se tem em comum das que se apresentam de formas diferentes. Sobre essa questão, Mukhina (1996, p. 138) afirma que esse processo ocorre em dependência da

assimilação das operações objetais, isto é, da assimilação dos modos de uso do objeto de acordo com a sua designação. Isso porque

A generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra. Os primeiros portadores da generalização são os objetos. Uma vez tendo aprendido a manejar um instrumento (o pau, a colher, a pá, o lápis), a criança tentará utilizar esse instrumento em diversas situações, destacará seu significado generalizado, com a particularidade de que extrairá os aspectos do instrumento que são importantes para sua utilização; todos os demais passarão para segundo plano. (idem, grifos da autora).

A autora afirma, com base em dados experimentais, que a criança aprende o significado generalizado das palavras mais rapidamente e com maior facilidade quando ela atua diretamente com os objetos que essas palavras designam. É nesse aspecto que a ação objetual se consolida como atividade-guia, pois esta possibilita que o que irá se generalizar do objeto esteja ligado à sua funcionalidade, ao seu emprego nas ações cotidianas e nas relações da criança com a realidade circundante.

Precisamente, o surgimento de generalizações no domínio da linguagem permite que os objetos sejam vistos não apenas em sua relação situacional recíproca, mas também em sua generalização verbal. Isso confirma brilhantemente, entre outras coisas, a certeza da interpretação dialética do processo de abstração. O próprio processo de abstração e generalização, por si só, não evidencia os traços do objeto nem o empobrece, mas na generalização se estabelecem as relações do objeto dado com uma série de outros. Graças a isso, a abstração é enriquecida, ou seja, a palavra, o número de elos e representações do objeto é maior do que na simples percepção do objeto. (VYGOTSKI, 2006, p. 360).

Assim, ao se apropriar da fala, a percepção reorganiza-se e transforma-se em percepção generalizada. A criança passa a perceber os objetos pela mediação do nome que possuem e na relação com outros objetos que também possuem uma significação social. O autor acima denomina de *percepção semântica* a percepção do objeto que já é em certa medida uma abstração e que possui “rudimentos de generalização”, o que significa que os objetos começam a ser generalizados de acordo com sua função social. Com isso, a própria percepção torna-se intelectualizada.

Dessa forma, segundo Vygotski (2006), é na primeira infância que surge para a criança a estrutura sistêmica e semântica da consciência. O desenvolvimento da fala possibilita que se inicie na criança o processo de tomada de consciência da realidade circundante.

Em outras palavras, acredito que a primeira infância é justamente a fase em que surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando a consciência histórica do ser humano existente emerge para os outros e, conseqüentemente, para a própria criança. Constitui um centro a partir do qual podem ser compreendidas todas as peculiaridades qualitativas da relação da criança com a situação externa, a atitude da criança em relação ao seu relacionamento com as outras pessoas, bem como suas diversas atividades. (VYGOTSKI, 2006, p. 366).

Tendo em vista o desenvolvimento da estrutura semântica da consciência, faz-se necessário que seja oportunizado à criança as condições para que esta se aproprie dos significados dos objetos e fenômenos existentes na realidade.

O fim da primeira infância é marcado pelo surgimento de novas necessidades na criança. Essas necessidades estão relacionadas aos papéis desempenhados pelos adultos e ao sistema de relações sociais que envolvem o uso dos objetos. Assim, a passagem para o próximo período do desenvolvimento é marcada pela transformação no motivo da ação com os objetos, pelas novas contradições que surgem entre as capacidades já consolidadas e às capacidades e formas de relações que existem na esfera das relações da criança com os adultos.

Porém, cabe pontuar que, na transição da atividade objetalm manipulatória para o jogo de papéis, interpõe-se a crise dos três anos. Como destacamos no início deste capítulo, Vygotski (2006) afirma a existência de crises do desenvolvimento que surgem na transição entre as idades que marcam o desenvolvimento psíquico infantil. Mencionamos a crise pós-natal e analisamos a crise do primeiro ano, que tem como nova formação central o surgimento da palavra, em seu sentido verdadeiro. Desse modo, antes de adentrarmos à análise da idade pré-escolar, faz-se necessário destacar quais são as condições que possibilitam à transição da primeira infância para a idade pré-

escolar. O estudo da crise dos três anos certamente é um caminho fundamental para a construção desta explicação.

Segundo Vygotski (2006), para se compreender o que ocorre durante o período dos três anos devemos partir da análise da situação de desenvolvimento da criança pelo qual transcorre essa crise. O autor inicia esse estudo a partir dos sintomas da idade. Segundo ele, são sintomas dessa crise o negativismo, a teimosia, a rebeldia e a independência. O negativismo se destaca por ser uma atitude social, isto é, uma atitude da criança para a outra pessoa, em que a criança age contra seus desejos afetivos. A teimosia é uma reação da criança que exige algo não porque o deseja intensamente, mas porque se sente obrigada a exigí-lo e expressa uma tendência da criança a si mesma, isto é, aos seus afetos. O terceiro sintoma mencionado é a rebeldia, que se manifesta como um descontentamento infantil expresso em gestos e palavras, um sintoma dirigido às normas educativas. E, por fim, a insubordinação, indica a aspiração a ser independente, a fazer por si só.

Cabe destacar o que esses sintomas indicam em seu conjunto, isto é, o que eles expressam em relação ao desenvolvimento da criança nessa idade. Segundo Vygotski (2006, p. 373):

Há mudanças na esfera afetiva e volitiva, o que mostra a crescente independência da atividade da criança. Todos esses sintomas, que giram em torno do “eu” e das pessoas ao seu redor, mostram que as relações da criança com as pessoas ao seu redor ou com sua própria personalidade não são mais as mesmas.

Por fim, o autor conclui que a crise dos três anos é a crise das relações sociais da criança, ou seja, modifica-se a atitude da criança frente às pessoas de seu entorno, “é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu entorno” (VYGOTSKI, 2006, p. 375). Forma-se na criança uma tendência para a atividade independente, que passa a requerer autonomia para realizar suas atividades, mesmo quando ainda não desenvolve as habilidades e capacidades necessárias para realizá-las sem o auxílio do adulto. Nesse sentido, Silva (2017, p. 140) afirma que é na crise dos três anos que “a criança começa a entrar em contato com a necessidade de ‘ser adulto’, ao mesmo tempo em que se dá conta de que ain-

da não é”, o que encerra uma contradição na relação da criança com o adulto. Segundo a autora, a atitude do adulto diante das manifestações da criança pode “[...] contrariamente à intenção dos mesmos, contribuir para acirrar os sintomas da crise dos três anos” (SILVA, 2017, p. 187)⁵⁶.

Esperamos ter explicitado que, tendo em vista o desenvolvimento do processo de significação da realidade, vinculado às transformações que ocorrem no pensamento e na fala, a primeira infância representa a possibilidade de um salto na capacidade de representação da realidade, por meio de signos e seus significados, e a consolidação da fala autônoma é um fator determinante desse processo, intimamente relacionada à atividade objetal-manipulatória. Assim, o pensamento que inicialmente estabelecia relações com base nas percepções e afetos e que era marcado por um sincretismo caminha em direção à formação das representações gerais.

4.4 Idade pré-escolar: o desenvolvimento das generalizações por complexos

O período estável do desenvolvimento que sucede o período de crise dos três anos é denominado por Vigotski de *idade pré-escolar*. Elkonin (2017), ao analisar o período, afirma que ele possui como atividade-guia a *brincadeira de papéis sociais*.

Conforme afirmamos anteriormente, os significados durante a primeira infância formam-se mediante generalizações sincréticas, isto é, resultam da generalização de uma série de impressões e das conexões entre elas (VYGOTSKY, 2018), o que significa reconhecer a dependência do campo sensorial imediato. No entanto, a percepção generalizada, nova formação alcançada ao final desse período, possibilitará o início de um processo que a criança gradualmente torna-se menos dependente do campo sensorial imediato, além

⁵⁶ Cabe pontuar a importância da ação educativa em relação a esse período. Conforme afirma Silva (2017), a depender da conduta do educador, é variável interveniente para o acirramento ou não das características associadas à crise dos três anos. Assim, nota-se a importância dos educadores em reconhecerem os sintomas desse período de crise e auxiliar a criança na reconstrução de seus processos afetivos e cognitivos, através de um suporte educacional e afetivo adequado. O que inclui, também, reconhecer a busca da criança por autonomia como uma importante característica para o surgimento de uma nova situação social de desenvolvimento, isto é, para a transição a um novo período.

de representar a gênese de uma forma mais complexa de generalização, a generalização por complexos, ou representações gerais, que representam generalizações de imagens de memória (VYGOTSKY, 2018a). Cabe destacar que essas imagens da memória se formam a partir da experiência da criança, isto é, da ação da criança no mundo em relação com outros seres humanos, na qual ela capta sensório-perceptualmente a realidade. No entanto, o desenvolvimento da percepção semântica possibilita que essa imagem seja mediada por signos e seus significados.

Então, a nova formação da infância inicial, a percepção semântica, possibilitará reorganizações no sistema da consciência da criança e o surgimento de uma nova situação social de desenvolvimento. Assim, para Vigotski (2020, p. 147):

A característica mais importante no desenvolvimento da consciência das crianças em idade pré-escolar, em contraste com outras idades, é que, durante o desenvolvimento da criança, forma-se um sistema completamente novo de funções da criança, que, para simplificar de forma esquemática, caracteriza-se, inicialmente, pelo fato de que a memória se torna o centro da consciência. A memória na idade pré-escolar desempenha, como mostram os estudos papel dominante.

Vigotski (2020) reitera que não se trata de uma substituição mecânica, que a memória tome o lugar antes ocupado pela percepção. No entanto, se na primeira infância, principalmente na primeira metade dela, a memória não se manifesta de modo indiferenciado da percepção, do reconhecimento (VIGOTSKI, 2020), ela passa gradualmente a se diferenciar da percepção graças ao desenvolvimento da fala, que inclusive produziu mudanças na própria percepção, tornando-a generalizada.

O fato de todas as funções na infância inicial estarem a serviço da percepção não estipula que na idade pré-escolar haja simplesmente uma substituição mecânica, que a memória tome o lugar da percepção. Ainda assim, entenderemos corretamente um pré-escolar se dissermos que o papel central no sistema de suas funções pertence à memória – à função associada ao armazenamento e processamento de sua experiência imediata. Isso tem muitas consequências importantes, mas uma das principais é que o pensamento da criança muda da forma mais drástica possível. (VIGOTSKI, 2020, p. 10-11).

A reorganização do sistema das funções e a memória como a função que desponta como central nesse período, implicará mudanças no pensamento da criança. O desenvolvimento da memória mediada, isto é, da memória que se apoia em signos e símbolos mediante a intenção de registrar alguma informação para recuperá-la no futuro possibilitará o desenvolvimento de um novo modo de generalização da realidade, as generalizações por complexos.

O autor afirma que, “[...] se para a criança em idade anterior a pré-escolar pensar significa conhecer com base em conexões visíveis, para uma criança em idade pré-escolar pensar significa conhecer com base em representações gerais.” (VIGOTSKI, 2020, p. 147). As generalizações características de momentos anteriores do desenvolvimento ocorrem mediante palavras convencionais, cotidianas, que representam coisas que estão presentes na situação espacial e temporal que a criança está inserida. Já no período pré-escolar a criança consegue realizar um primeiro movimento de superação do pensamento puramente visual, graças ao desenvolvimento da memória mediada.

O autor afirmou que “representação é o mesmo que recordação generalizada” (VIGOTSKI, 2020, p. 147), o que significa que pensar é recordar, isto é, a criança será capaz de pensar e falar sobre coisas e situações que não estão presentes desde que ela consiga recuperá-las em sua memória.

Representação é o mesmo que recordação generalizada. Esta transição ao pensamento em representações gerais é a primeira separação da criança do pensamento puramente visual. Em primeiro lugar, uma representação geral caracteriza-se, grosso modo, por habitualmente retirar o objeto do pensamento de uma situação temporal e espacial concreta na qual está inserido. E, portanto, é possível estabelecer entre as representações gerais uma ligação de tal ordem que ainda não estava dada na experiência da criança. (VIGOTSKI, 2020, p.147).

Para justificar a centralidade da memória na idade pré-escolar, Vigotski (2020) apresenta três fatos. O primeiro refere-se à *mútua determinação entre comunicação e generalização*; o segundo, à *completa reestruturação dos interesses/necessidades da criança*; e o terceiro, à *transição para a atividade criativa*. Sobre à *mútua determinação entre comunicação e generalização*, Vigotski afirmou que:

O primeiro aspecto, questão muito difícil, consiste no seguinte: nós, pessoas adultas, dizemos a nós mesmos que pensamos por conceitos. Uma criança não tem conceitos amadurecidos. O que então, está no lugar dos conceitos na criança? É característico do pré-escolar pensar. Cada conceito, cada significado de uma palavra denota generalização. Cada conceito refere-se a um grupo de objetos, mas essas generalizações, em diferentes idades das crianças, são produzidas diferentemente. O mais notável de todos os fatos relacionados com o desenvolvimento do pensamento das crianças é a seguinte situação: na medida em que se desenvolve a comunicação de uma criança com um adulto, amplia-se também a generalização infantil e vice-versa. (VIGOTSKI, 2020, p. 147).

Apesar de Vigotski apontar mútua determinação entre comunicação e generalização como um aspecto decorrente da centralidade da memória na idade pré-escolar, não esclarece de fato os vínculos existentes. No entanto, cabe notar que na transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar ocorre a viragem da linguagem pré-intelectual (pré-linguística) para a fala propriamente dita, da qual emerge o pensamento verbal. Esse fato transforma radicalmente a comunicação entre a criança e os adultos e (agora é possível falar, comunicar sobre algo que está ausente no momento, mas que a criança consegue evocar, recordar), conseqüentemente, o modo de generalizar a realidade com base na palavra. Na idade pré-escolar a criança amplia seu vocabulário, passa a dominar a estrutura da formação das frases (sujeito e predicado), ou seja, transforma quantitativa e qualitativamente conteúdo e forma de comunicação. A percepção semântica e a memória mediada cumprem importante papel nessa conquista, uma vez que a memória possibilita que os complexos formados sejam oriundos de generalizações de uma série de imagens da memória (VYGOTSKY, 2018a).

O segundo fato analisado por Vigotski refere-se à *completa reestruturação dos interesses/necessidades* da criança, o que significa que seus interesses começam a ser determinados pelo sentido que dada situação representa para ela, não somente pela situação em si, mas também “[...] pelo significado, que atribui a esta situação. Surge a primeira generalização afetiva, surge uma substituição e mudança de interesses” (VIGOTSKI, 2020, p. 148). Uma vez que a memória permite reter o que não está presente no campo perceptual imediato, a criança pode manifestar interesse por algo que já experienciou anteriormente e que em uma dada situação não se faz presente. Segundo Vigotski

(2008), o desenvolvimento das generalizações afetivas está vinculado ao surgimento da brincadeira na idade pré-escolar.

O terceiro fato vinculado à centralidade da memória nesse período refere-se à *transição para a atividade criativa*. Segundo o autor, todas as atividades das crianças em idade pré-escolar apresentam uma relação peculiar entre pensamento e ação, representada pela possibilidade de *personificação* de um intento, isto é, “a capacidade de avançar do pensamento para a situação, e não da situação para o pensamento” (VIGOTSKI, 2020, p. 148). Assim, tanto na brincadeira como nas atividades (de desenho, modelagem, recorte, trabalhos manuais etc.), surge uma nova relação entre as ações e o pensamento da criança, em que esta consegue antecipar mentalmente o que deseja realizar. Assim, ela passa a ser capaz de recriar no plano intrapsíquico uma ideia socialmente produzida e atuar de acordo com ela.

Vigotski (2008), no texto *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, afirma a necessidade de se compreender a gênese da brincadeira, isto é, como esta surge ao longo do desenvolvimento e o papel que ela desempenha como forma de desenvolvimento na idade pré-escolar. Para responder essa segunda pergunta o autor indaga se a brincadeira deve ser considerada a atividade principal nessa idade ou a atividade predominante. E responde que “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2008, p. 23).

A passagem acima evidencia que Vigotski está tratando a brincadeira como uma atividade, ou seja, contém na brincadeira as sobredeterminações mais simples que permitem apreendê-la enquanto uma atividade. Para o autor, não se trata somente de uma atividade predominante, mas, sim, da atividade que conduz o desenvolvimento durante a idade pré-escolar. Diante dessa concepção, de acordo com Vigotski, o estudo da brincadeira deve começar pela análise de seus motivos, uma vez que “[...] qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Assim, segundo Vigotski, na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas que conduzem diretamente à brincadeira. A brincadeira organiza-se na *situação de desenvolvimento* em que surgem tendências irrealizáveis. O

autor atesta que, na primeira infância, a criança busca satisfazer os seus desejos imediatamente e, quando isso não é possível, comporta-se de modo a demonstrar sua insatisfação. Contudo, no início da idade pré-escolar, surgem tendências específicas e contraditórias, o que significa que “surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conversa-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

É dessa contradição entre os desejos não-realizáveis imediatamente e a tendência à sua realização imediata que surge a brincadeira. Para Vigotski (2008, p. 25), a brincadeira “deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Cabe pontuar que esses desejos não devem ser compreendidos como desejos isolados, mas, sim, como *afetos generalizados*. Conforme afirmamos, diferentemente do que acontece na primeira infância, na idade pré-escolar, a criança generaliza suas reações afetivas formadas nas suas relações com os adultos, o que não significa que a criança já tenha plena consciência desses desejos e generalizações afetivas. Vigotski (2008, p. 25) afirma que a criança brinca sem ter consciência dos motivos da atividade de brincadeira, uma vez que a esfera dos motivos “está relacionada às esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo”.

Desse modo, desponta como nova formação do período uma função que não havia se destacado do sistema de funções ainda. Esta função é a imaginação, que, segundo Vigotski,

[...] é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Em seu livro *Psicologia do Jogo*, Elkonin (2009) afirma a *brincadeira de papéis sociais* como a atividade-guia da idade pré-escolar. Essa atividade difere-se de outros tipos de brincadeira pelo fato de que nela a ação com objetos

ocorre vinculada a um *papel social*, a um sistema de relações da criança com a realidade, sendo então a forma mais desenvolvida de tal atividade.

O paradoxo fundamental que se manifesta, ao passar do jogo com objetos para a interpretação de papéis, consiste em que no meio objetual imediato das crianças pode não ocorrer nenhuma mudança essencial no momento dessa transição. A criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos – bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, fôrmas para bolo etc. Mais do que isso, nas próprias ações realizadas nas primeiras etapas do desenvolvimento do jogo protagonizado, no fundo nada muda. A criança dava banho à boneca, dava-lhe de comer e punha-a na caminha para dormir. Agora faz o mesmo, no aspecto exterior e com a mesma boneca. O que aconteceu, então? Todos esses objetos e atos com eles realizados estão agora inseridos num novo sistema de relações da criança com a realidade, numa nova atividade de sensações prazerosas. Graças a isso adquiriram objetivamente um novo sentido. A conversão da menina em mãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações manifesta-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e sua ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas de vida da criança, das relações concretas que a circundam. (ELKONIN, 2009, p. 404-405).

Assim, há que se reconhecer que há um processo formativo da brincadeira e esta se desenvolve, alcançando maior complexidade em sua estrutura ao longo da idade pré-escolar. Durante a análise da primeira infância afirmamos que a criança se apropria da função social dos objetos e dos modos de ação com eles. Agora, na idade pré-escolar, a dimensão da realidade que se destaca diz respeito às relações entre as pessoas e suas normas subjacentes. Portanto, a brincadeira de papéis sociais terá como função a reconstrução das atividades dos adultos a partir de ações simplificadas que representam tais atividades. Elkonin (2009) destaca a relação entre as emoções e as funções sociais dos adultos representadas no jogo protagonizado. Primeiramente, o autor afirma que a criança atua conforme seu desejo e que compreende de maneira emotiva as funções do adulto, uma vez que “as sínteses e abreviações dos atos lúdicos são indícios de que se está produzindo esse realce das relações humanas e de que o sentido realçado tem impacto emocional” (ELKONIN, 2009, p. 405).

No entanto, as premissas da brincadeira surgem muito antes da idade pré-escolar. Elkonin (2009) assevera que a atividade lúdica está relacionada a

todo o desenvolvimento da criança. Desse modo, o desenvolvimento dos movimentos sensoriais permitirá que a criança desenvolva as ações com os objetos. O desenvolvimento dos modos de ação com os objetos é condição para o surgimento das ações lúdicas com estes. Conforme discorreremos no item anterior, as ações lúdicas são gestadas no interior da atividade objetalm manipulatória, quando a criança desenvolve não somente as ações necessárias em relação a determinado objeto, mas, também, apropria-se dos seus significados.

Vigotski (2008) ressalta que na brincadeira, na idade pré-escolar, é possível pela primeira vez a separação da ideia do objeto, de modo que a ação é desencadeada pela ideia e não pelo objeto presente em si⁵⁷. Segundo Vigotski, é característico da primeira infância a união entre percepção e afeto, de modo que a percepção representa um momento inicial na reação motora-afetiva. Além disso, na primeira infância, há ainda uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê, há um predomínio da função indicativa da palavra, de modo que “a divergência entre o campo semântico e o visual faz-se impossível” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Já na idade pré-escolar, torna-se possível a divergência entre o campo semântico e o campo visual e, assim, a ação é derivada do significado da palavra e não do objeto presente no campo visual.

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

No entanto, cabe ressaltar que agir de acordo com a ideia e separar o objeto em si da ideia é uma conquista do desenvolvimento da criança e para que isso seja possível inicialmente a criança precisa ter um ponto de apoio em outro objeto. Nesse mesmo sentido, Elkonin (2009) identifica que há um nexo

57 O que significa que “[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. Gostaria de lembrar o estudo de Lewin sobre o caráter impulsionador das coisas para a criança na primeira infância, segundo o qual os objetos ditam a ela o que tem de fazer – a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo. Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

entre a palavra que denomina o objeto e o sistema de ações nela implícito e que esse sistema de nexos sofre profundas alterações na idade pré-escolar, através da brincadeira de papéis sociais, em que se produzem alterações nas relações entre o objeto, a palavra e a ação. Mas, para que essas alterações ocorram, primeiramente, a palavra deve impregnar-se de todas as ações possíveis com o objeto e ser agente do sistema de ações com este. Somente depois de se ter impregnado de todo o sistema de ações a palavra poderá substituir o objeto. Então, o sistema de vínculos da palavra com as ações pode submeter-se ao sistema de vínculos do objeto com as ações.

A palavra com que a criança denomina o objeto polifuncional no jogo restringe imediatamente a sua designação, determina a sua função no jogo dado, o que é que com esse objeto se pode e deve fazer no jogo, as ações exequíveis com ele. Se a peça do quebra-cabeça se chamou de ferro de engomar, isso significa que com ela devem ser executados os movimentos de passar a ferro. Se se lhe pôs o nome de croquete, há que comê-lo; e se prato foi a denominação escolhida, tem-se de pôr comida nele e levá-la como se fosse num prato. Isso é possível unicamente porque a própria palavra leva implícita nesse período de desenvolvimento a experiência das ações com os objetos. (ELKONIN, 2009, p. 354).

Assim, a palavra irá determinar as ações que a criança irá realizar com o objeto durante a brincadeira. Para que isso seja possível, como destacamos anteriormente, a palavra deve estar impregnada de ações possíveis com o objeto, o que envolve um certo desenvolvimento do *pensamento por complexos e das relações de generalidade*. Mas, além disso, outro elemento se faz fundamental. No capítulo anterior, afirmamos que, de acordo com Vygotski (2001), uma segunda raiz do processo de formação de conceitos consiste nos processos abstrativos. A substituição de objetos, na ação lúdica, evidencia claramente os processos de generalização e abstração necessários para que um objeto possa assumir a função de outro na situação da brincadeira.

Entretanto, não é qualquer objeto que poderá atuar como um substituto de outro. A criança seleciona como válido aqueles objetos com os quais é possível representar a ação, isto é, “[...] qualquer cabo de vassoura pode assumir o papel de cavalo, mas, por exemplo, um cartão postal não pode ser um cavalo para a criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 31). Desse modo, os objetos escolhidos devem apresentar alguma relação real e concreta que sirva como base para a

ação lúdica. Essa situação exige o desenvolvimento da capacidade abstrativa, pois a criança precisa identificar no objeto as características que lhe permitem realizar a ação desejada e, ao mesmo tempo, deixar de lado o significado e o modo de ação do objeto na realidade. Isso requer também o desenvolvimento da ideia do objeto, de uma representação geral do objeto que se pretende representar e que não poderá ser baseada apenas em suas propriedades e características externas, mas também deve estar relacionada a seus significados sociais, com o modo de uso do objeto e como este se insere nas relações entre as pessoas⁵⁸.

No entanto, cabe ressaltar que, na brincadeira, a criança atua com significados separados das coisas, mas não o faz de forma consciente, isto é, “a criança não separa consciente e arbitrariamente o significado de cavalo do cavalo real, mas quer ser cavaleiro e desfruta involuntariamente de poder separar o significado da coisa” (VIGOTSKI, 2009, p. 431).

Ao discorrermos sobre o desenvolvimento da fala afirmamos que a função nominativa e a função semântica não se desenvolvem ao mesmo tempo, de modo homogêneo e linear e que na primeira infância há um predomínio do desenvolvimento da função nominativa, indicativa. Já na idade pré-escolar é possível observar um intenso desenvolvimento da função semântica, isto é, dos significados. Contudo, cabe pontuarmos que, para Vigotski, embora seja possível observar esse intenso desenvolvimento dos significados, estes ainda não se formam como resultantes de generalizações conceituais; pois um elemento fundamental da generalização conceitual é a consciência do próprio conceito e essa será uma conquista de períodos futuros do desenvolvimento. Portanto, a brincadeira representa uma etapa transitória fundamental para que a criança possa operar com os significados e em momentos futuros do seu desenvolvimento adquirir a consciência destes.

58 “Para que a palavra se separe do objeto, necessita-se de um pivô em forma de outro objeto. No momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se em pivô para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, a criança não consegue separar o significado ou a palavra do objeto de maneira diferente, a não ser encontrando um pivô em outro objeto, ou seja, ela tem de, com a força de um objeto, roubar o nome do outro – isso parece forçar um objeto a agir sobre o outro no campo semântico. A transferência dos significados é facilitada, pois a criança recebe como se fosse uma característica do objeto; a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. Para a criança, a palavra “cavalo” atribuída ao cabo de vassoura, significa: “lá está um cavalo”, ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra” (VIGOTSKI, 2008, p. 31-32).

É nesse sentido que as generalizações que se formam nesse período atuam como *equivalentes funcionais dos conceitos*, isto é, na situação de comunicação da criança com seus pares e com os adultos, essas generalizações desempenham a função de conceitos. No entanto, em sua estrutura interna, ainda não são conceitos, uma vez que ainda são generalizações por complexos.

Pela primeira vez a ação adquire sentido no jogo: ou seja, toma-se consciência dela. A ação substitui outra ação, assim como a coisa outra coisa. Como transforma a criança uma coisa em outra ou uma ação em outra? Mediante o movimento no campo semasiológico não ligado ao campo visível, com as coisas reais que submetem todas as coisas e ações reais. Esse movimento no campo semasiológico é o mais importante no jogo: por um lado, é movimento no campo abstrato (o campo dos significados surge antes das operações arbitrárias com as significações), mas o modo de mover-se é situacionista, concreto (ou seja, não lógico, mas eficiente). O aparecimento do campo semântico, mas com movimento como se fosse real, é a principal contradição genética do jogo. (VIGOTSKI, 2009, p. 433).

A passagem acima é um dos fragmentos das anotações de Vigotski sobre psicologia infantil⁵⁹ e nessa passagem o autor destaca que o desenvolvimento da *ação semântica*, isto é, a ação orientada pelo significado, e não pelo objeto, representa um movimento no campo dos significados, dado fundamental para o desenvolvimento das relações de generalidade entre os “conceitos”.

A respeito do desenvolvimento da imaginação nesse período, a possibilidade de divergência entre o campo visual e semântico na situação de substituição de objetos coloca como uma necessidade para a criança a *imaginação* de um objeto que não se faz presente. Para, na brincadeira, o cabo de vassoura representar um cavalo, por exemplo, é necessário que, na relação da criança com esse objeto, ele seja tomado como uma possibilidade de ser outra coisa, isto é, a situação requer que a criança *imagine*: “[...] e se o cabo de vassoura for um cavalo”. Durante a brincadeira, a criança deverá atuar com esse objeto, “*como se o cabo de vassoura fosse um cavalo*”, ou seja, a estrutura da brincadeira demanda a criação de uma situação imaginária.

59 Os fragmentos das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil foram publicados como anexo no livro *Psicologia do Jogo* de D. B. Elkonin (2009).

Ainda sobre a imaginação, Vigotski (2008, p. 28) afirma que qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Isso porque:

[...] recentemente, obtivemos a comprovação de que a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Sobre qualquer brincadeira com regras conter em si uma situação imaginária oculta, o autor afirma: “o desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois polos, demarca a evolução da brincadeira infantil” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). Assim, o desenvolvimento da brincadeira infantil é acompanhado pela abstração da regra. Na brincadeira de papéis sociais, a relação da criança com a regra será mediada pelo papel. Contudo, no decorrer do desenvolvimento da brincadeira, a criança passa a ser capaz de lidar diretamente com a regra.

As normas de condutas existentes entre os adultos, contidas nos papéis sociais, convertem-se em conteúdo de desenvolvimento moral da criança por meio desse tipo de brincadeira. A criança é inserida em uma esfera de regras das relações entre as pessoas. Assim, na brincadeira de papéis sociais, a criança age de acordo com um modelo que ela identificou existir na realidade social. Esse modelo de um lado orienta a conduta da criança e, de outro, atua como modelo verificativo, isto é, como meio para comparação. Porém, essa ação de verificação não é ainda consciente e, devido a isso, faz-se necessária a ação conjunta com outras crianças para realizar esta ação. O que está presente em forma embrionária nesse momento é a *função reflexiva dos signos*.

Diante disso, Elkonin concorda com Vygotski sobre o fato de que no jogo há uma transferência de significados de um objeto para outro e não um simbolismo, precisamente, como se afirmavam as pesquisas da época.

Tal substituição de um objeto por outro sobrevém no jogo e baseia-se nas possibilidades de executar com o objeto lúdico a ação necessária ao desenvolvimento do papel. É um componente de vital importância no jogo. Graças a essa metonímia, a ação perde o seu caráter concreto e o seu aspecto técnico operacional, tornando-se plástica e transmitindo unicamente o seu significado geral (dar de comer, pôr para dormir, cuidar do doente, comprar e vender, passear, lavar-se etc.). (ELKONIN, 2009, p. 355).

Assim, concluímos que a evolução das ações no jogo é de suma importância para compreender o papel da “simbolização”. A ação, no decorrer do jogo, vai ficando cada vez mais sintética e abreviada, de modo que a criança apresenta no desenvolvimento desta idade um “esquema geral do movimento”.

O mesmo autor destaca que, no desenvolvimento do jogo, é possível observar a “simbolização” duas vezes. A primeira vez ocorre como passagem da ação de um objeto para outro e tem como função a destruição da rigidez da ação com o objeto e, assim, apresenta-se como condição para modelar a ação. E ocorre pela segunda vez “ao assumir a criança o papel de um adulto”. Há, nesse caso, a particularidade de que “a síntese e a abreviação das ações se manifestam como condição modeladora das relações sociais entre as pessoas durante a sua atividade e, por isso, como revelação do seu sentido humano” (ELKONIN, 2009, p. 355). Por fim, o autor concluiu que “graças, precisamente, a esse plano duplo de ‘simbolização’, a ação insere-se na atividade e obtém o seu sentido no sistema de relações inter-humanas” (ELKONIN, 2009, p. 356).

Lazaretti (2016, p. 133) afirma que ao brincar como se fosse um motorista a ideia desse papel social orienta a ação da criança, isto é, ela generaliza os papéis sociais que ela observa em sua vida cotidiana, seja na escola, no bairro ou na vida familiar e, conseqüentemente, explora as regras que estão presentes nas relações entre as pessoas.

Em outras palavras, na representação de um papel na brincadeira, a criança se apropria dos significados socialmente elaborados que representam as relações sociais entre as pessoas. Segundo Fleer (2012, p. 77), “a criança na brincadeira é uma pessoa individual, mas ao mesmo tempo, a criança também está desempenhando os papéis e as regras da sociedade contemporânea” e a complexificação da estrutura lúdica pode exigir o desenvolvimento do conhecimento sobre o papel desempenhado. Assim, cria-se uma condição para

o desenvolvimento dos significados, a fim de captar outras relações, outras determinações que não podem ser capturadas pelo contato sensorial imediato. No entanto, cabe a reflexão sobre quais são os modelos de relações sociais que as crianças estão tendo acesso e quais são os valores sociais a eles vinculados. Batista, Silva e Pasqualini (2021, p. 84-85) afirmaram que

Nas sociedades de classes os valores nunca são universais, pois são produtos de disputas históricas. Quando a atividade exige uma identificação de gênero, por exemplo, existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero e a emancipação feminina sobre o patriarcado. As possíveis identificações valorativas que balizam as escolhas da representação de papéis sociais já aparecem na brincadeira.

Assim, afirmar que na brincadeira a criança se apropria dos significados socialmente elaborados, implica em tomar esses significados e os valores sociais a ele vinculados como objeto de análise, ou seja, há uma dimensão ético-política da brincadeira, de modo que se faz necessário a reflexão sobre os valores que as crianças estão se apropriando, quais os modelos de relações sociais que elas estão tendo acesso e reconstituindo na brincadeira.

Vale ressaltar também como o brincar coletivo pode exigir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento durante a idade pré-escolar. Winther-Lindqvist (2012) afirma que, ao brincar em grupo, a comunicação é necessária como meio de compartilhar a experiência e coordenar as ações de acordo com o que se está brincando. Nessa mesma direção, Fleer (2012) aponta que na brincadeira as situações imaginárias só podem ser compartilhadas se todos os participantes forem capazes de desenvolver um entendimento comum ou prática comum que lhes permita entrar, existir, desenvolver ou rejeitar os temas ou objetos que são propostos pelas crianças. Sendo o conteúdo da brincadeira de papéis sociais o que a criança generaliza como o aspecto principal da atividade adulta, quando essa brincadeira ocorre como uma atividade coletiva, a criança entra em contato com conteúdos que advêm não apenas de suas experiências, mas da experiência de outras crianças. Essa situação cria uma contradição entre suas próprias representações e sua necessidade de se inserir na situação coletiva. Assim, essa contradição pode se colocar como um impeditivo para o desenrolar da brincadeira entre os pares – quando, por exemplo, as possi-

bilidades de argumento e comunicação entre as crianças se coloca como um impeditivo para superação o conflito existente – e pode ser um ponto de partida para que a criança desenvolva o conhecimento sobre o papel em questão, organize seu comportamento de acordo com as regras relacionadas a esse papel e desenvolva o argumento de forma a integrar a situação coletiva.

Pasqualini (2013) afirma que, progressivamente, ocorre um processo de diferenciação das atividades que surgiram como brincadeiras, de modo que as *atividades de produção* que se consolidam no decorrer da idade pré-escolar irão representar linhas acessórias de desenvolvimento do período. São exemplos de atividades produtivas o desenho, a modelagem, recorte, construção de objetos, atividades manuais (LAZARETTI, 2016), isto é, atividades que muitas vezes já estão presentes nas escolas de educação infantil e que são importantes para que a criança comece a desenvolver habilidades necessárias para passagem a um próximo período, a idade escolar.

De acordo com Pasqualini (2014), embora cada atividade produtiva promova o desenvolvimento de capacidades específicas na criança, todas elas promovem o desenvolvimento da capacidade de estabelecer fins para suas ações, isto é, todas elas “requerem que a criança *imagine* de antemão o que deverá realizar. Isso cria condições para o desenvolvimento da *capacidade de planejamento da ação*” (PASQUALINI, 2014, p. 102, grifos da autora). Assim, cabe ressaltar que o desenvolvimento dessas atividades requer o desenvolvimento de processos de pensamento na criança, como exemplo, da capacidade de comparação, abstração, generalização, análise e síntese, além do desenvolvimento da capacidade de descentramento cognitivo, isto é, do desenvolvimento de uma visão multilateral e do enfrentamento do desafio da autorregulação da conduta.

4.5 Idade escolar: a formação das bases para o pensamento teórico?

Assim como fizemos em relação aos períodos anteriores do desenvolvimento, neste momento discorreremos sobre a idade escolar tendo em vista explicitar o processo de formação de conceitos ao longo desse período. Antes, porém, cabe-nos pontuar aspectos relevantes da transição entre as idades pré-escolar e escolar.

Segundo Asbahr (2016, p. 175), as premissas para a atividade de estudo, que poderá a vir se consolidar como a atividade-guia da idade escolar, surgem na brincadeira de papéis sociais, “[...] na medida que proporciona o surgimento de interesses cognitivos que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, o que irá requerer fontes mais amplas de conhecimento do que as oferecidas pela vida cotidiana”.

De acordo com Vygotski (2006), uma das características que marcam a transição da idade pré-escolar para a idade escolar é a perda da espontaneidade infantil. Na idade pré-escolar, “a vivência da criança, seus desejos, a manifestação destes, isto é, sua conduta e atividade... não constituem um todo suficientemente diferenciado” (VYGOTSKI, 2006, p. 377). Portanto, para o autor, o traço mais importante da crise dos setes anos é a “[...] incipiente diferenciação da face interna e externa da personalidade da criança” (VYGOTSKI, 2006, p. 378).

E o que possibilita a perda desta espontaneidade característica das idades anteriores? Segundo Vygotski (2006), isso se deve à incorporação do fator intelectual entre a vivência e o ato direto, isto é, a mediação das representações simbólicas mais complexas entre a vivência da criança e a sua ação, de modo que é possível dizer que, “[...] em cada vivência, em cada uma de suas manifestações, aparece, em efeito, um certo momento intelectual” (VYGOTSKI, 2006, p. 378). Trata-se da formação de uma *vivência atribuída de sentido*.

Para explicar o significado desta transformação na ordem das vivências, Vygotski recorre ao desenvolvimento da percepção e sua relação com as generalizações.

A percepção, portanto, não está separada do pensamento visual direto. O processo de pensamento visual direto está vinculado à nomenclatura semântica de objetos. Quando digo: este objeto é um relógio e então vejo o relógio em uma torre totalmente diferente da primeira, que eles também chamam de relógio, percebo esse objeto como o representante de uma determinada classe de objetos, ou seja, generalizo-os. Dito resumidamente, em cada percepção é feita uma generalização. Ao dizer que nossa percepção é uma percepção atribuída de significado, significa dizer que toda nossa percepção é uma percepção generalizada. Se eu olhasse para uma sala sem generalizar, isto é, como um animal ou um agnóstico a olha, a impressão que eu teria dos objetos, de suas relações recíprocas, seria idêntica às existentes no campo visual. Mas como eu os ge-

neralizo, percebo o relógio não apenas na estrutura dos objetos que estão próximos a ele, mas na estrutura do que é, um relógio, na estrutura generalizada dentro da qual o vejo. (VYGOTSKI, 2006, p. 379).

O desenvolvimento da fala, em especial, dos significados, torna a percepção humana uma percepção semântica, mediada por significados. Quando Vygotski, utiliza do exemplo da percepção para analisar as mudanças que ocorrem no âmbito das vivências na crise dos sete anos, explica:

Na linguagem, além dos nomes, também existem os significados dos objetos. A criança desde muito cedo não deve apenas expressar na linguagem os significados dos objetos, mas também suas próprias ações, as dos outros, bem como seus estados internos. (Quero dormir, quero comer, estou com frio). A linguagem como meio de comunicação nos obriga a designar e expressar verbalmente nossos estados internos. O nexos verbal nunca significa que uma relação associativa simples foi formada, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado. Se dizemos que está frio agora e o repetimos um dia depois: significa que qualquer sensação isolada de frio também é generalizada. Desta forma, ocorre a generalização do processo interno. (VYGOTSKI, 2006, p. 379).

Isso indica que as experiências da criança, suas emoções, sensações, passam a ser objetos de sua consciência, o que só é possível pela intermediação dos significados das palavras, que irão possibilitar a generalização dessas sensações, emoções e necessidades. . Ou seja, está em curso nesse momento o processo de internalização da linguagem, de modo que os signos que antes eram externos (primeiramente utilizados pelo outro na relação com a criança e, posteriormente, utilizado pela criança) convertem-se em conteúdo da consciência, o que possibilita o desenvolvimento gradativo da fala interna.

Segundo Vygotski (2006), o bebê não sabe que está faminto, quando tem fome, ou seja, há uma diferença entre a sensação de fome e o conhecimento de ter fome e a criança, durante a primeira infância, ainda não tem conhecimento de suas próprias vivências. Por isso que, para o autor, *aos setes anos surge na criança uma orientação consciente de suas próprias vivências*. Assim, são características da crise dos setes anos: 1) as vivências adquirem sentido; 2) as vivências e os afetos se generalizam e *surge a lógica dos sentimentos*. Devido à generalização das vivências, a criança forma uma nova relação consigo mesma, surgem novas conexões entre as vivências, de modo que

estas adquirem um sentido determinado, o que possibilita a passagem para uma nova fase do desenvolvimento, a idade escolar.

Assim, precisamos, neste momento, dedicarmo-nos à exposição sobre a idade escolar. Para tanto, nos pautamos nos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança durante esse período e nos estudos de Davidov, Márkova e Elkonin a respeito da *atividade de estudo* e o desenvolvimento do pensamento vinculado à formação e desenvolvimento desta atividade. Procuramos destacar o movimento do processo de significação da realidade na relação com as reorganizações do sistema de funções da consciência e com a atividade-guia do período. Nossa tarefa consiste em identificarmos como a atividade de estudo, sendo a atividade que mais promove o desenvolvimento da relação consciente da criança com a realidade durante a idade escolar, requer e promove o desenvolvimento o processo de significação da realidade.

Para Vygotsky (2021), o pensamento desempenha papel central no desenvolvimento psicológico na idade escolar. Como explicitado no capítulo anterior, seus estudos sobre a formação de conceitos identificaram a unidade existente entre conteúdo e forma de pensamento, fato que fundamentou as críticas tecidas às concepções psicológicas que compreendiam o desenvolvimento da forma e do conteúdo do pensamento como processos não vinculados internamente.

Além disso, a identificação dessa unidade permitiu a Vigotski compreender as verdadeiras vinculações do desenvolvimento do pensamento com o processo de aprendizagem dos conhecimentos. O autor afirma que, no início da idade escolar, a criança já alçou certo nível de desenvolvimento do pensamento por complexos, contudo, o ensino escolar não deve restringir os conteúdos e formas de ensino a esse tipo de pensamento; pois tomar esse sistema como orientação significa reforçar no pensamento da criança formas e funções que devem ser superadas por incorporação por um pensamento que tem como propriedades o caráter *consciente* e *voluntário*. Assim, o desenvolvimento do pensamento, o salto lógico do pensamento por complexos para o pensamento pautado nos conceitos científicos, não ocorrerá se as aprendizagens da criança ficarem restritas às formas já alcançadas de pensamento.

Nesse mesmo sentido, Davidov e Márkova (1987a) afirmam que se fazia presente na primeira metade do século XX, nas ideias psicológicas e peda-

gógicas, uma concepção de que o pensamento da criança em idade escolar inicial possui um caráter visual, por imagens, que opera por representações concretas e, portanto, que o ensino escolar deveria elevar o nível de desenvolvimento deste pensamento concreto. Os autores acima não desconsideram o papel desse tipo de pensamento na vida da criança, contudo criticam a concepção de que o ensino deve se pautar nessa forma de pensamento, pois, como consequência disso, não se produz nenhuma mudança essencial nas formas principais de pensamento dos estudantes que se encontram em idade escolar inicial, em comparação com a criança em idade pré-escolar. Assim, esses autores partem da premissa de que o ensino pautado em um método adequado possibilitará formar nos estudantes em idade escolar inicial as *bases do pensamento teórico*.

No texto *A idade Escolar*⁶⁰, Vygotsky (2021) ressalta que apontar o papel do pensamento na idade escolar não significa assumir que essa função se expressa nas suas formas mais desenvolvidas já no início da idade, ou seja, no início da idade escolar a memória ainda ocupa um papel de destaque na estruturação sistêmica da consciência. No entanto, devido ao intenso desenvolvimento do pensamento, durante esse período, essa função passa a ocupar lugar de destaque, o que implicará em reestruturações e reorganizações no sistema de funções da consciência. Segundo o autor, as funções tornam-se intelectualizadas,

[...] tornam-se conscientes: tornam-se atenção consciente, memória consciente etc. Isso leva a outro momento, imediatamente ligado ao primeiro e extremamente importante, que todas as funções estão se tornando volitivas. Na medida em que são conscientizadas, na medida em que se tornam intelectualizadas, adquirem uma propriedade especial, isto é, são volitivas. (VYGOTSKY, 2021, p. 249).

Vygotsky (2021) exemplifica essa questão afirmando que, nesse momento, a criança começa a ser capaz de memorizar aquilo que ela deseja, ou seja, ela começa a fazer uso intencional de sua memória. Esse uso volitivo da

60 Em 23 de fevereiro de 1934, Vigotski realizou uma palestra no Leningrad Herzen Pedagogical Institute. Em 2001, G. S. Korotaeva editou e publicou com base na estenografia dessa palestra o texto *Shkol'nii vozrast* (Школьный возраст), que, em 2021, foi traduzido para a língua inglesa e publicado com o título *School Age* (KELLOG; VERESOV; 2021).

memória, por exemplo, faz-se mediado por um sistema signos e seus significados.

Ao discorrermos sobre a idade pré-escolar afirmamos que a memória, nessa idade, torna-se mediada, no entanto, o novo na idade escolar é que a criança se torna consciente desse fato, podendo usar deliberadamente os significados como meio de registro de uma dada informação com a intenção de recuperá-la no futuro. Assim, de acordo com o excerto apresentado mais acima, podemos afirmar que para Vigotski a volição é uma nova formação característica da idade escolar, em que a criança passa a ser capaz de usar de forma intencional a memória, a atenção e a linguagem.

Dissemos que o que se segue é uma coisa muito simples: eles começam a generalizar seus próprios fenômenos psicológicos. Isso não implica uma percepção consciente completa. Construí-los – isso significa conhecer não apenas o objeto que é representado em um dado fenômeno de consciência, mas conhecer esse mesmo fenômeno de consciência. Se começo a generalizar o que me lembro agora, isso implica que essa operação que agora faço pertence a uma classe de lembranças: eu generalizo-a. O que significa generalizar uma lembrança? Implica que eu construo conscientemente não apenas o que lembro, mas também o próprio processo de lembrança. Pode-se dizer o seguinte: as pesquisas mostram que a consciência se desenvolve na medida em que os conceitos são desenvolvidos, na medida em que os significados das palavras são desenvolvidos, ligados aos fenômenos psicológicos da própria pessoa. (VYGOTSKY, 2021, p. 268).

Na passagem acima, Vigotski explicita os vínculos não só entre memória e o desenvolvimento dos significados, mas, também, o que de fato significa afirmarmos a existência de uma estrutura semântica e sistêmica da consciência. O autor cita o exemplo das repetições como um exercício de memorização e afirma que elas podem auxiliar a recordar algo, mas não levarão ao desenvolvimento da consciência, uma vez que o seu desenvolvimento implica o desenvolvimento dos significados, dos conceitos. Contudo, o desenvolvimento dos conceitos, dos modos de generalização da realidade, não se dá apartado do sistema de funções da consciência. É nesse sentido que o desenvolvimento da memória e da atenção em suas formas voluntárias está vinculado à apropriação e desenvolvimento dos significados e, por sua vez, o desenvolvimento

dos significados conceituais se apoiará no uso voluntário dos demais processos psíquicos.

Assim, segundo Vygotsky (2021), a criança em idade escolar ainda não toma o seu próprio ato de pensar como objeto da sua consciência. Esse é um fato de suma importância para se entender o processo de formação de conceitos; pois, para o autor (2007), só podemos falar em pensamento por conceitos propriamente dito quando o próprio processo de pensamento é tomado como objeto, quando a pessoa passa a ter consciência de seus próprios conceitos e dos processos de generalização a eles vinculados, passando então a operar com eles.

A explicação de Vygotsky é que o intelecto (pensamento) é uma função, como a percepção e como a memória. Para ter consciência de uma função você precisa tê-la, agarrá-la, dominá-la. É impossível para uma criança estar ciente das percepções – e só então começar a ver e ouvir. A criança tem que ver e ouvir primeiro, e só então ela estará ciente de ver e ouvir. É impossível para uma criança em idade pré-escolar estar ciente da memória primeiro e só então começar a lembrar. E da mesma forma, é impossível para uma criança pensar sobre o pensamento até que a criança domine e se familiarize com o pensamento. (KELLOG; VERESOV, 2021, p. 269).

Assim, pensar conceitualmente um dado objeto, fenômeno ou situação, implica na consciência do próprio conceito, na consciência do próprio processo de pensamento em curso. Esta poderá ser uma conquista de momentos futuros do desenvolvimento graças ao intenso desenvolvimento do pensamento durante a idade escolar.

O escolar já está formando conceitos. Em que sentido ele está formando conceitos? É um simples fato empírico que ele começou o estudo da ciência, da nossa aritmética, da nossa ciência natural, ou seja, ele pode explicar aritmética e tem conceitos científicos. No entanto, após uma investigação mais detalhada, verifica-se que esses conceitos não estão maduros, que estão em um estágio inicial de seu desenvolvimento e merecem o nome de *pseudoconceito* como uma etapa para o desenvolvimento de conceitos no sentido verdadeiro. (VYGOTSKY, 2021, p. 270, grifos nossos).

Na idade escolar ainda há um predomínio de pseudoconceitos, isto é, representações gerais que na sua aparência externa portam-se como concei-

tos, mas que os processos de abstração e generalização que o engendram são distintos daqueles que engendram os conceitos. O autor exemplifica essa questão com a relação entre aritmética e álgebra.

A criança está dominando o sistema decimal em um estágio muito inicial de sua formação, mas para nós e para você, o sistema decimal é um caso especial de todos os sistemas numéricos. Entendemos que o sistema decimal é um caso especial de todos os sistemas numéricos. Para a criança, o sistema decimal constitui o único sistema existente. Agora, pergunto: é a mesma coisa, quando para mim existe o sistema decimal como um caso especial de todos os sistemas ou quando para mim existe apenas o sistema decimal? Vocês mesmos entendem que não é tudo a mesma coisa. No primeiro caso existe em relação a outros sistemas, existe como um conceito mais geral ao qual se relaciona, e há muitas relações mais complexas e delicadas estabelecidas quando este conceito pode ser incluído em um sistema de outros conceitos. (VYGOTSKY, 2021, p. 270-271).

Conforme discutimos anteriormente, para o materialismo histórico-dialético, as generalizações conceituais estão em movimento, assim como o objeto que ela tenta compreender, de modo que diferentes determinações devem ser incorporadas a ela tendo em vista apreender o movimento do objeto em suas múltiplas determinações. Há entre essas determinações relações de hierarquia e de ordem – o que pode ser observado com o exemplo dado por Vigotski no excerto acima. Portanto, para o autor, as representações da criança no início da idade escolar já apresentam um certo nível de abstração, mas ainda carecem de um sistema que revele as relações entre o singular, o particular e o universal, que seja orientado pelas determinações mais simples do objeto.

Complementarmente a essa discussão, podemos recuperar o que Davýdov (1982, p. 354) afirma a respeito da generalização substancial. Conforme expõe o autor, esse modo de generalização “revela a essência das coisas como regularidade do desenvolvimento das mesmas, como o que determina esse desenvolvimento”, isto é, um tipo de generalização que revela “mediante a análise a forma simples e geral de um certo sistema, sua relação genética essencial e básica” (DAVÝDOV, 1982, p. 354). De acordo com Davidov (1996), o processo imaginativo se faz fundamental para a apreensão dessas relações essenciais do objeto, uma vez que estas não podem ser captadas sensorialmente. Assim, a imaginação que despontou como nova formação da idade pré-

escolar se coloca a serviço do desenvolvimento do processo de formação de conceitos durante a idade escolar.

No entanto, cabe ressaltar que, para Vigotski, essa modalidade de pensamento é fruto de um longo processo de desenvolvimento, de sucessivas aproximações ao objeto a ser conhecido, que poderá ser alcançada a partir da adolescência a depender do desenrolar do processo educativo nos anos precedentes. Portanto, devemos compreender como o pensamento pode se desenvolver durante a idade escolar e quais são as conquistas desse processo que possibilitarão o desenvolvimento das generalizações conceituais em momentos futuros da vida da criança.

Segundo Elkonin (2019a), a compreensão das *novas formações* que surgem na idade escolar se dá pela via da análise do processo de formação da *atividade de estudo*, uma vez que “o estudo das regularidades da formação da Atividade de Estudo, é o problema central da psicologia das idades, quer dizer, da psicologia da idade escolar” (ELKONIN, 2019a, p. 141).

Reiteramos que as atividades dominantes propostas por Elkonin estão correlacionadas às mudanças nas formas de organização social e produção da cultura. Portanto, assim como as atividades analisadas anteriormente, a atividade de estudo possui uma fundamentação histórica e cultural e, para os autores da psicologia histórico-cultural, ela desponta como a atividade-guia do período da idade escolar. Nessa mesma direção, Davidov (1988, p. 158) afirma:

[...] com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os quais estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas. A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada, a atividade humana historicamente encarnada nelas. Esta atividade das crianças é a de estudo.

Cabe ressaltar que, partindo dessa concepção, a atividade de estudo não pode ser confundida com aprendizagem. Davidov (1988) aponta que a aprendizagem pode ocorrer nas formas mais diversas de atividade, como por exemplo, no jogo, nos esportes ou no trabalho, de modo que a especificidade da atividade de estudo, devido a seu conteúdo e estrutura especiais, determine

o surgimento das principais novas formações psicológicas dos alunos que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, podemos afirmar que nem toda a aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento psíquico, uma vez que este se realiza na dependência do conteúdo apropriado. Por isso que a atividade de estudo não tem como conteúdo qualquer tipo de conhecimento da realidade e, sim, especificamente, o *conhecimento teórico*, pois será a apropriação desse conhecimento na e pela atividade de estudo que produzirá as novas formações psíquicas específicas da idade escolar.

Cabe salientar que o reconhecimento da atividade de estudo como guia desse período do desenvolvimento foi realizado pela primeira vez por Leontiev (1944, 1947) e, posteriormente, autores como Rubinstein (1946) e Bozhovich (1951) também empregaram esse termo em suas pesquisas. Contudo, segundo Elkonin (2019a), as investigações realizadas até a década de 1960 do século passado não haviam formulado explicações a respeito da estrutura dessa atividade e de como ela se forma na criança. Diante desse cenário, Elkonin e Davidov assumiram a coordenação das investigações experimentais que tiveram como objetivo inicial a identificação dos fundamentos psicológicos e do objeto desta atividade⁶¹⁶².

Segundo Davidov e Márkova (1987a, p. 176-177), por meio da atividade de estudo, os estudantes das séries iniciais devem assimilar a relação teórica com a realidade, “[...] o que permite levar em conta a lógica das propriedades e leis objetivas dessa realidade”. Desse modo, trata-se da possibilidade de formar por meio da atividade de estudo as bases do pensamento teórico do estudante, o que significa, como já afirmamos anteriormente, os germens da formação de um pensamento dialético, de uma representação dos objetos e fenômenos a partir de seu movimento, historicidade e contradição. Para tanto,

61 A partir de uma análise detalhada de diferentes obras, principalmente de Davidov, é possível identificar que esses conteúdos foram constantemente reavaliados ao longo dos anos de investigações experimentais. Não cabe aos objetivos dessa pesquisa apresentarmos uma longa análise do desenvolvimento da teorização da atividade de estudo, contudo, cabe pontuar que ela foi objeto de investigação e elaboração de Davidov por aproximadamente quarenta anos, o que resultou em um número significativo de publicações deste autor e de outros pesquisadores que trabalharam em colaboração com ele e Elkonin.

62 Para maior aprofundamento no assunto ver *Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas* (PUENTES, 2019).

faz-se necessário que se introduza aos estudantes de forma sistemática os conteúdos escolares.

Na sua base é indispensável, desde o início, precisamente, o papel dos graus primários no sistema único de ensino secundário geral e obrigatório. Se já nos graus primários os alunos dominam a "aptidão para estudar" e a capacidade de operar com os conhecimentos teóricos, com isso estão preparados para o posterior e prolongado estudo dos fundamentos da ciência e para a realização de outras formas de atividade. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 177).

Uma vez que a atividade de estudo se forma já nos anos iniciais do ensino fundamental, então poderá surgir e formar-se na criança as bases para uma relação teórica com a realidade, além de consolidar-se o caráter *voluntário* dos processos psíquicos, questão já destacada mais acima e apontada por Vigotski (2007, 2021) como uma formação fundamental, tendo em vista o desenvolvimento do processo de formação de conceitos. Para o autor, “[...] *a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera que é completamente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade*” (VYGOTSKI, 2001, p. 254).

No capítulo anterior, discorreremos sobre as análises de Davidov a respeito do pensamento empírico e do pensamento teórico. Desse modo, coloca-se que o foco da atividade de estudos é a *formação do pensamento teórico dos estudantes* (DAVIDOV, 2019a, 2019b). Nesse momento, podemos retomar o pensamento teórico:

[...] surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), mostra-se às crianças a necessidade de estruturar e apenas assimilar o procedimento de orientação geral na área dada, o procedimento geral de solução de amplas classes de tarefas; então, muitas habilidades e hábitos particulares e práticos são formados em uma base teórica generalizada. Graças a isso, os escolares aprendem gradativamente, ao se deparar com um determinado problema, a buscar, antes de tudo, o princípio geral de resolução de problemas semelhantes, recorrendo a diferentes fontes de conhecimento para identificar esse princípio, lidar com a autoeducação etc. Precisamente a atividade de estudo visa formar este tipo de pensamento teórico nos alunos. (DAVIDOV, 1988, p. 329).

Assim, entendemos que a realização de uma atividade no interior da educação escolar não garante o desenvolvimento psíquico da criança, mais especificamente, a promoção do desenvolvimento das novas formações da idade. Nessa direção, Elkonin (2019a, p. 142) afirma que “o processo e a efetividade da formação da atividade de estudo dependem do conteúdo do material que se assimila, da metodologia concreta de aprendizagem e das formas de organização do trabalho de estudo dos escolares”.

No entanto, na perspectiva do autor, outro elemento essencial à formação da atividade de estudo diz respeito à esfera dos motivos.

Como poderia ser resolvida a discordância entre a posição social do aluno e o conteúdo das atividades nas quais é envolvido na escola? Essa discordância pode ser resolvida por meio da educação, formação de novos motivos que correspondem ao conteúdo da educação e que estimulam a execução da atividade. O rumo da atividade de estudo só pode ser considerado como correto, quando nele acontece a formação dos motivos da atividade correspondentes ao conteúdo da educação. Um dos principais objetivos do nível fundamental é formar e desenvolver a Atividade de Estudo de tal maneira que a criança possa atribuir um sentido à essa atividade, um sentido que seria importante para ela. (ELKONIN, 2019c, p. 161).

Segundo o autor, a formação dos motivos para o estudo é elemento fundamental para que ocorra a assimilação dos modos generalizados de ação presentes nos conceitos científicos. Portanto, “a formação desses motivos é a tarefa principal das séries iniciais do nível fundamental” (ELKONIN, 2019b, p. 163), uma vez que a formação da atividade de estudo e seus rumos futuros dependem dos motivos que mobilizam a atividade do estudante e, em especial, que esses motivos não sejam externos à atividade, como uma obrigação. Nesse mesmo sentido, Davidov e Márkova (1987b, p. 320) afirmam:

É importante levar em conta que o indivíduo não pode “diluir-se” na atividade. Aplicado ao processo de aprendizagem, isso significa que o desenvolvimento psíquico não pode ser deduzido a partir da lógica da formação da Atividade de Estudo. Durante a sua formação é importante criar condições favoráveis para que a atividade adquira um sentido pessoal, isto é, que propiciem o autodesenvolvimento do indivíduo, a evolução multifacetária de sua personalidade e sua inclusão na prática social.

No entanto, cabe ressaltar que o ingresso no ensino fundamental não é fator suficiente para a formação da atividade de estudo. Davidov (1988, p. 178) afirma que “[...] no começo mesmo da vida escolar a criança ainda não experimenta a necessidade dos conhecimentos teóricos como base psicológica da atividade de estudo”. Para o autor, a necessidade que encontra como objeto de sua satisfação a assimilação dos conhecimentos teóricos surge no processo de assimilação deles “[...] durante a realização *conjunta* com o professor das ações de estudo mais simples, dirigidas à solução das correspondentes tarefas de estudo” (DAVIDOV, 1988, grifos nossos). É nesse sentido que podemos afirmar que os conhecimentos teóricos, que podem ser científicos, filosóficos e artísticos, são simultaneamente o *conteúdo* e a *necessidade* dessa atividade e a *tarefa de estudo*, sua unidade básica.

Em 1998, foi publicado um artigo de Davidov que apresenta um elemento pouco considerado nas pesquisas sobre a Atividade de Estudo até aquele momento. Esse elemento é a *emoção*. Davidov (2019d) afirma que suas pesquisas sobre a atividade de estudo baseavam-se na estrutura da atividade proposta por Leontiev, que é composta por necessidades, tarefas, ações e operações. Porém, as pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a atividade haviam identificado o *desejo* como um componente fundamental da estrutura desta. Segundo ele, as emoções funcionam sobre a base dos desejos e necessidades, de modo que as emoções e as necessidades não podem ser consideradas separadamente, “[...] pois as necessidades se mostram por meio de manifestações emocionais” (DAVIDOV, 2019d, p. 293). Assim, o desejo deve ser estudado na sua relação com as emoções e necessidades.

A função geral das emoções consiste em disponibilizar, para a pessoa, o mecanismo de definição de uma dada tarefa. Entretanto, vale ressaltar mais uma função, não menos importante, que seria a de disponibilizar de maneira imediata toda a variedade de meios disponíveis para que a pessoa possa resolver a tarefa especificada com o objetivo de atingir uma meta. A emoção tem o papel de verificar a disponibilidade dos meios necessários para resolver a tarefa. (DAVIDOV, 2019d, p. 296).

Esse mesmo autor menciona que os estudos psicológicos a respeito do pensamento não consideravam as conexões dessa função com as emoções. Assim, entendemos que o autor apresenta, nesse artigo, um esforço na direção

de estabelecer relações entre as emoções e a estrutura da atividade, fato que não estava presente, pelo menos não de modo evidente, em suas obras anteriores.

Podemos afirmar, portanto, que Davidov apresenta uma nova compreensão para o processo de formação do pensamento teórico. Zaporozhets (2002) e Bozhovich (1995) também apontam que a eficácia dos programas de ensino depende de uma atitude emocional da criança frente ao conteúdo aprendido, ao professor e à tarefa dada. Leontiev (2005) afirma que o pensamento é regulado afetivamente e esse é um fato fundamental para se compreender as transformações pelas quais o pensamento passa. Nessa mesma direção, Vigotski (2007) argumenta que, por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva. Assim, está posto por esses autores a unidade entre os processos cognitivos e afetivos, dado reiterativo do disposto por Martins (2010b, p. 84), ao afirmar que “a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante em todas as suas experiências, de maneira que tudo que as constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos”. Por fim, cabe apontar que

Há que se ter claro: os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los. Por isso, advogamos que o ‘bom ensino’ também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la. A nosso juízo, este é o lastro da edificação da atividade guia de estudo, que marca grande parte da infância e transição à adolescência (MARTINS, 2016b, p. 61-62).

Ainda sobre a estrutura e desenvolvimento da atividade de estudo, cabe apontar que para Elkonin (2019), Davidov (1988, 2019a) e Davidov e Márkova (1987a, 1987b), as séries iniciais do ensino fundamental são marcadas pela introdução dos alunos na atividade de estudo e o domínio, por parte deles, de todos os seus componentes. Nas séries finais do nível fundamental, a criança começa a dominar a estrutura geral da atividade de estudo, a formar o caráter voluntário, a reconhecer as características individuais de sua atividade

e a utilizá-la =como *meio para organizar as interações sociais que estabelece com outras crianças de sua idade.*

Desse modo, com o desenvolvimento da atividade de estudo o aluno pode voltar-se para o objeto de estudo, para si mesmo e para outras pessoas. Segundo Davidov e Márkova (1987b, p. 332, grifos do original),

[...] esses novos tipos de relações são novas formações da atividade de estudo e, simultaneamente, caracterizam a transformação da 'atividade em seu produto subjetivo' que, por sua vez, está intimamente relacionado com a formação do aluno como *sujeito da atividade.*

Em outro texto sobre o desenvolvimento do pensamento na idade escolar, os autores acima mencionados ressaltam o caráter ativo do processo de apropriação da experiência socialmente significada, como condição essencial para o surgimento da nova formação da idade escolar.

As observações mostram que para formar o pensamento teórico nos primeiros anos de escolaridade, é imprescindível incluir a criança na atividade de estudo como um sistema de transformações objetais, que conduzam à reflexão sobre os meios com os quais essas transformações se realizam, para que surja a auto-organização dos processos intelectuais, o mais produtivo é organizar o estudo como uma atividade conjunta. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987a, p. 190).

Notamos a afirmação da necessidade de que a partir da atividade de estudo a criança seja inserida no sistema de transformações objetais, o que significa introduzir a criança na dimensão do movimento do objeto, que ela possa compreender o movimento dialético a partir dos conteúdos ensinados nas disciplinas escolares. A tarefa de estudo é o componente fundamental dessa atividade, que permite que o pensamento dos alunos caminhe do geral para o particular e vice-versa. Assim, o início do processo didático se faz a partir do geral, daquilo que sintetiza o processo de conhecimento do objeto, de modo que a abstração substancial representa a totalidade (universalidade) do objeto estudado.

Diante do exposto até o momento, podemos afirmar que tanto Vigotski quanto Davidov apontaram a organização do processo de ensino como requisito fundamental para o desenvolvimento de conteúdo e forma de pensamento

na idade escolar. Nos estudos liderados por Davidov e Elkonin, encontramos uma preocupação com a análise da atividade-guia e a estruturação de um método de ensino que promova a formação e o desenvolvimento desta atividade, que é a responsável pelo desenvolvimento do pensamento neste período.

Já nos estudos de Vigotski, identificamos relevantes discussões referentes ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem nesse período e sobre o movimento de superação por incorporação das representações gerais, formadas na e pela experiência cotidiana da criança, pelos conceitos científicos, resultantes do conteúdo apropriado durante o processo de escolarização.

Vygotski (2001) discorreu sobre os resultados de suas investigações que permitiram identificar particularidades do desenvolvimento da linguagem oral e escrita durante a primeira etapa da idade escolar, as fases no desenvolvimento da compreensão do sentido figurado da palavra e a influência que exerce a assimilação das estruturas gramaticais no curso do desenvolvimento psíquico.

Segundo o autor, ao contrário do que se entendia na psicologia da época, a linguagem escrita não reproduz a história da linguagem oral, uma vez que difere-se desta tanto em sua estrutura quanto em sua operação. Nas palavras do autor:

A linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que difere da linguagem oral tanto quanto a linguagem interior difere da exterior em termos de sua estrutura e modo de operação. Como mostram as pesquisas, a linguagem escrita requer alto grau de abstração para seu desenvolvimento mínimo. É uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada do seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias, mas uma linguagem que carece da característica mais importante da linguagem oral: a do som material. (VYGOTSKI, 2001, p. 229).

Notamos que o autor destaca o alto grau de abstração presente na linguagem escrita. Como vimos anteriormente, ao fim da primeira infância, a criança já alcançou um relativo domínio da linguagem oral, o que durante a idade pré-escolar possibilitará que essa alcance um “[...] grau relativamente alto de abstração com relação ao mundo dos objetos” (VYGOTSKI, 2001, p. 229). É precisamente esse caráter abstrato da linguagem escrita que constitui uma das maiores dificuldades que a criança encontrará no processo de domínio dessa

forma de linguagem, uma vez que ela deverá dominar a linguagem “que não utiliza palavras, mas ideias de palavras” (VYGOTSKI, 2001, p. 229).

Desse modo, segundo Vygotski (2001), há uma dupla abstração no desenvolvimento da linguagem escrita. A primeira diz respeito ao *aspecto sonoro*, ou seja, a escrita demanda uma “simbolização dos símbolos sonoros”. A segunda abstração diz respeito ao *interlocutor*. A linguagem escrita é uma linguagem monológica, isto é, à pessoa a quem se dirige a linguagem ou está ausente ou não se encontra em contato com quem escreve, há um interlocutor imaginário. Assim, a linguagem escrita introduz a criança em um plano abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando o sistema psíquico da linguagem oral estabelecido anteriormente (VYGOTSKI, 2001).

Devido a essa complexidade da linguagem escrita, Vygotski afirma que “os motivos que impulsionam a recorrer a linguagem escrita não estão ainda ao alcance da criança que começa a aprender a escrever” (VYGOTSKI, 2001, p. 230). No entanto, para que essa função comece a se desenvolver, faz-se necessária à motivação, à necessidade desta linguagem.

Outra particularidade da linguagem escrita é a sua *voluntariedade*, isto é, a escrita demanda a tomada de consciência da estrutura fônica da palavra, o seu desmembramento e sua reprodução voluntária em signos. Ela também se difere da linguagem oral por seu caráter mais *consciente* – particularidade também presente no desenvolvimento dos conceitos científicos. Com base nessas particularidades da linguagem escrita, Vygotski (2001, p. 233, grifo do autor) conclui que, “[...] ao início da aprendizagem da linguagem escrita, todas as funções psíquicas que a fundamentam, não só não estão completas, como nem sequer têm iniciado seu verdadeiro processo de desenvolvimento”.

Assim, durante os anos iniciais da idade escolar o sistema psíquico passará por reorganizações fundamentais, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem escrita. O ensino é processo fundamental para que essas funções que não se encontram consolidadas no início da aprendizagem da escrita, assim como de outras disciplinas, se desenvolvam.

Vygotski (2001, p. 246) desenvolve uma série de estudos sobre a formação de conceitos científicos na idade escolar e, com isso, afirma

[...] a análise comparativa de ambos os tipos de conceitos, cotidianos e científicos, em uma mesma etapa de idade tem mostrado que sempre que existam as condições programáticas apropriadas no processo de instrução, o desenvolvimento dos conceitos científicos irá à frente dos espontâneos.

O autor apresenta como exemplo um estudo sobre os conceitos cotidianos, em que se pede para a criança completar as seguintes frases: “O ciclista caiu da bicicleta, porque...” e “O barco com carga afundou no mar, porque...”. Com isso, explica:

Essa pergunta tem apenas uma resposta: a tarefa exige que a criança esteja atenta e faça voluntariamente o que faz todos os dias de forma espontânea e involuntária. Em uma determinada situação, a criança usa corretamente a conjunção "porque". Se o menino de 8 a 9 anos tivesse visto como o ciclista caiu na rua, nunca teria dito que havia caído e quebrado a perna, pois o haviam levado ao posto de saúde (ao resolver a tarefa as crianças dizem isso ou algo semelhante). Já esclarecemos a diferença real entre a execução voluntária e involuntária de uma operação. Mas a criança que usa a conjunção "porque" perfeitamente na linguagem espontânea ainda não se deu conta do conceito "porque". Emprega esta relação antes de tomar consciência. O uso voluntário das estruturas que ela dominou na situação correspondente não está ao seu alcance. Sabemos, portanto, o que falta à criança para resolver corretamente a tarefa: consciência e obstinação no uso de conceitos. (VYGOTSKI, 2001, p. 247-248).

Desse modo, o autor encontra no emprego consciente e voluntário dos conceitos a chave para a resposta do porquê de as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentarem dificuldades para completar frases como as apresentadas acima, quando elas não estão vinculadas com situações concretas.

Outro fato estabelecido a partir das investigações consiste em que a curva de resolução de tarefas relativas aos conceitos cotidianos eleva-se constantemente e aproxima-se cada vez mais da curva de resolução de tarefas relativa aos conceitos científicos, chegando finalmente a fundir-se com ela. Contudo, em um momento posterior, essas curvas voltam a se separar e isso se deve ao desenvolvimento das relações adversativas (uso consciente da conjunção “embora”, por exemplo).

Nele, as curvas das resoluções científicas de as duas classes que antes se fundiam se separam nitidamente. A curva das resoluções científicas novamente antecipa a de resolver tarefas relacionadas aos conceitos cotidianos. A última então mostra um aumento rápido, uma rápida aproximação da primeira curva, finalmente fundindo-se a ela. Pode-se dizer, portanto, que nas operações com a conjunção "embora" as curvas dos conceitos científicos e cotidianos descobrem em suas relações mútuas as mesmas regularidades e a mesma dinâmica que as curvas dos conceitos científicos e cotidianos nas operações com a conjunção "porque", mas dois anos depois. Isso confirma plenamente nossos pensamentos de que as regularidades descritas acima sobre o desenvolvimento de ambos os conceitos são regularidades gerais, independentemente da idade em que se manifestam e das operações a que estão relacionadas. (VYGOTSKI, 2001, p. 250).

Como conclusão desses dados, Vygotski afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos e o dos conceitos cotidianos seguem caminhos opostos. No entanto, “[...] esses dois processos estão intimamente relacionados. O desenvolvimento do conceito cotidiano deve atingir um determinado nível para que a criança possa assimilar, de uma forma geral, e tomar consciência do conceito científico” (VYGOTSKI, 2001, p. 253). Assim, os conceitos científicos apoiam-se nos conceitos cotidianos para se desenvolverem, ao passo que estes últimos também se transformam nessa dinâmica.

Em suma, podemos afirmar, com base nas produções dos autores mencionados mais acima, a idade escolar como um período de intenso desenvolvimento do pensamento, mas que só se confirma a depender de um processo educativo intencionalmente planejado que possibilite a assimilação da experiência socialmente elaborada na e pela realização de uma atividade adequada, isto é, a *atividade de estudo*, que tem necessariamente como conteúdo e necessidade os *conhecimentos teóricos*. Além disso, merece destaque o papel da *comunicação*, entendida como *ação conjunta*, no processo de assimilação, e, conseqüentemente, de desenvolvimento dos modos de generalização da realidade.

4.6 Adolescência: formação de sistemas conceituais?

Antes de adentrarmos no período seguinte do desenvolvimento, precisamos destacar a importância de aprofundarmos a análise a respeito da transi-

ção entre os períodos do desenvolvimento, em especial, entre a idade escolar e a adolescência. Segundo Vygotsky (2021), a transição da infância à adolescência é marcada por um período de crise, denominado de *crise da idade de transição* ou *crise dos treze anos*.

Nesse momento, colocaremos em causa o estudo da adolescência, tendo em vista destacar as particularidades do desenvolvimento do processo de formação de conceitos nesse período. Diante desses objetivos, assim como fizemos nos períodos anteriores, não discorreremos sobre todas as especificidades do período, mas, sim, sobre como os marcos referenciais do desenvolvimento desse período encontram-se vinculados ao nosso objeto de estudo.

No entanto, cabe ressaltar de antemão os desafios e limites postos a essa análise. Se a compreensão do desenvolvimento, em um dado período da vida, passa pela análise do lugar que o indivíduo ocupa no sistema de relações sociais, faz-se necessário um esforço para compreendermos a adolescência vinculada às particularidades da relação indivíduo-sociedade, isto é, ao modo como está estruturada a atual sociedade no interior da qual ocorre a formação desses indivíduos. Desse modo, o estudo da formação de conceitos na adolescência não pode se pautar em um adolescente abstraído das determinações históricas e sociais. Nisso reside os limites das linhas que se seguem. Por não ser o objeto direto do presente estudo, não temos condições de apresentar de maneira aprofundada uma análise do desenvolvimento do pensamento dos adolescentes brasileiros no atual momento histórico. Além disso, entendemos que esse é um desafio posto ao coletivo de pesquisadores que se situam no campo da psicologia histórico-cultural.

Antes de adentrarmos na análise, devemos pontuar que para a psicologia histórico-cultural a adolescência não pode ser reduzida a um processo de mudanças biológicas, naturais. Vygotski (2006) afirma que as tendências psicológicas de sua época consideravam como marcos do desenvolvimento da adolescência somente as mudanças emocionais que, ademais, eram compreendidas a partir de um viés estritamente biológico. Nesse sentido, concordamos com Anjos e Duarte (2016, p. 196), que afirmam que as mudanças biológicas que ocorrem na adolescência e em outros períodos do desenvolvimento humano não devem ser negligenciadas ou negadas, “[...] pois as relações entre os

aspectos biológicos e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos”.

Bozhovich (1985, p. 241) afirma que um dos erros da psicologia tradicional em sua época foi a tentativa de uma caracterização psicológica da adolescência em geral, “à margem da história”. Assim, para o referencial teórico no qual esta pesquisa se apoia, a adolescência deve ser compreendida historicamente, isto é, como um fenômeno histórico que tem suas origens no desenvolvimento da atividade produtiva e na necessidade de sua preparação. Ademais, as possibilidades e os limites de realização do desenvolvimento psíquico nesse período encontram-se determinados pelas condições históricas e sociais que perpassam a vida do indivíduo.

Como afirmou Pereira (2019), a adolescência é compreendida pela psicologia histórico-cultural como um momento do desenvolvimento que surge historicamente e que adquire dadas características por causa do encontro entre as demandas que são forjadas pela sociedade e as características do sujeito que foram constituídas nos períodos de desenvolvimento anteriores. Nesse sentido, Bozhovich (1985) nos alerta que não basta compreendermos a adolescência como um fenômeno histórico, isto é, faz-se necessário considerarmos também a posição que este adolescente ocupa nas relações sociais de uma dada sociedade em um dado momento histórico.

Bozhovich (1985) denomina de *idade escolar média* o período inicial da adolescência marcado por mudanças essenciais tanto na forma de vida desses indivíduos, quanto pelas condições internas de seu desenvolvimento. No que diz respeito às mudanças na forma de vida, a autora afirma que mudam as demandas feitas aos adolescentes por parte de seus pares e adultos.

Segundo a autora, em sua época, na União Soviética, era possível identificar alterações nas demandas colocados aos adolescentes em relação à educação escolar, mais especificamente, em relação aos conteúdos e formas de assimilação destes. Assim, naquele momento, os adolescentes eram introduzidos no estudo dos fundamentos da ciência, o que tornava o conteúdo do material didático e as formas de ensino bastante distintos em comparação à idade escolar inicial.

Este fato exige novos métodos de assimilação dos alunos, o que, por sua vez, pressupõe um maior nível de desenvolvimento do pensamento teórico abstrato e a emergência de uma atitude cognitiva qualitativamente nova em relação ao conhecimento. (BOZHOVICH, 1985, p. 253).

Assim, as mudanças em relação a conteúdo e forma de ensino demandam do estudante, nesse período, uma nova atitude para com o conhecimento. Além das mudanças no âmbito das relações escolares, Bozhovich discorre sobre a mudança da posição do adolescente na família, na qual se passa a exigir maior colaboração, autonomia e responsabilidade. No entanto, para a autora, a mudança mais importante na situação social de desenvolvimento do adolescente consiste “[...] no novo papel que, nesta fase, passa a desempenhar o coletivo de estudantes” (BOZHOVICH, 1985, p. 244), de modo que pode ocorrer nesse momento tanto a ampliação quanto a complexificação das relações dos adolescentes com seus companheiros.

Segundo Elkonin (2017), a definição da atividade-guia desses períodos representa um desafio, uma vez que a escola continua a ocupar lugar central na vida do adolescente, contudo não se identifica nela as origens para as mudanças substanciais do período. Além disso, observa-se a ampliação das relações sociais do adolescente devido à sua participação em espaços fora da escola, o que culmina em “uma variada e rica experiência de relações com as pessoas, forma novas qualidades da personalidade, educa seu modo de organização e coletivismo, ensina-o a ter uma atitude consciente com respeito aos atos de conduta própria e de seus colegas” (ELKONIN, 1978, p. 537).

Considerando o que todas essas alterações impõem na atividade do adolescente, Elkonin argumenta que a adolescência inicial possui como atividade-guia a *comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional//estudo* corresponde ao período subsequente, isto é, à adolescência.

Para o autor, a *comunicação íntima pessoal* caracteriza-se pela atividade em que o adolescente reproduz com seus pares as regras existentes nas relações entre os adultos. Esse período é marcado por um amplo desenvolvimento da atividade coletiva e das relações sociais do adolescente, não somente com seus colegas, mas também com os adultos.

[...] as condições pessoais de desenvolvimento que diferenciam a etapa da adolescência da etapa da infância, caracterizam-se pela forma de reproduzir, com outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Essas relações são estabelecidas sobre a base de normas morais e éticas encontradas nas relações entre os adultos, e servem como mediadoras do comportamento dos adolescentes. (ANJOS, 2020, p. 195).

A partir dessa atividade de comunicação entre os adolescentes mediada pelas normas morais e éticas, formam-se nesses indivíduos os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as pessoas e as aspirações para o futuro. Assim, a nova formação central deste período é o surgimento da *autoconsciência*.

Davidov (1988) posiciona-se contrário à proposição da *comunicação íntima pessoal* como a atividade-guia da adolescência inicial. O autor afirma que essa proposição é fruto de uma análise da atividade do adolescente apartada de outras atividades coletivas que ele realiza durante o período, como, por exemplo, a atividade de estudo, atividades esportivas, artísticas e de trabalho. Assim, para o autor, a comunicação pessoal do adolescente faz-se presente, de forma diversificada, na execução dos diferentes tipos de atividade socialmente útil que o adolescente realiza. Por essa razão, para Davidov, a atividade-guia do período é a *atividade socialmente útil*. Essa atividade forma no adolescente a atitude criativa para o trabalho, uma atitude responsável para os assuntos do coletivo, a ajuda mútua e a inclusão de tarefas sociais.

De acordo com Davidov (1988, p. 85), todas essas aquisições corroboram para que surja nos adolescentes “a reflexão sobre o próprio comportamento dentro das diferentes inter-relações coletivas, a atitude para valorizar sua conduta e seu ‘eu’, segundo determinados critérios”, ou seja, levam ao surgimento da *autoconsciência* como nova formação central da idade.

Contudo, esse mesmo autor apresenta relevante ressalva. Para ele, o surgimento e a formação desta atividade se fazem possíveis somente mediante a instrução pública socialista, “[...] onde a educação social dos jovens está dirigida a gerar neles uma consciência verdadeiramente coletiva” (DAVIDOV, 1988, p. 85). Essa observação do autor se faz necessária para que possamos reafirmar o que já pontuamos em outros momentos, de que a atividade-guia indica as possibilidades de desenvolvimento em uma dada idade, mas que para que essas possibilidades se tornem aquisições do desenvolvimento individual é necessário que determinadas condições existam socialmente, nas relações

sociais das quais o indivíduo faz parte. Além disso, faz-se necessário nos questionarmos sobre as possibilidades e limites para a formação de uma atividade que tem como conteúdo central a comunicação e a coletividade entre os pares na atual configuração social.

No que diz respeito à *atividade profissional/ estudo*, Elkonin (2017) afirma que as premissas para esta surgem em consequência das conquistas e da nova formação da atividade de comunicação íntima pessoal. Surgem novas tarefas e novos motivos da atividade conjunta, que passa a ser orientada por um interesse em relação ao futuro, isto é, estabelecem-se interesses profissionais e, portanto, essa atividade representa a possibilidade de satisfação dessas necessidades e interesses.

Como demonstramos nos itens anteriores, os períodos anteriores à adolescência são marcados pelo desenvolvimento das estruturas de generalização e das operações de abstração. Contudo, os juízos formulados pelas crianças possuem uma estreita dependência das percepções e representações concreto-visuais dos objetos, principalmente, até a idade pré-escolar, situação que adquire novas características na idade da adolescência. Porém, segundo Vygotski (2006), é errônea a interpretação que afirma que o pensamento na adolescência rompe seus vínculos com a base concreta a qual se origina. O pensamento se caracteriza pela “aparição de uma forma completamente nova de relação entre os momentos abstratos e concretos do pensamento” (VYGOTSKI, 2006, p. 57).

Vygotski (2006) inicia o debate sobre o desenvolvimento do pensamento na adolescência situando-o entre as tendências presentes em seu tempo a respeito desse problema. Segundo o autor, o sistema metafísico e dualista presente na psicologia culminava em uma ruptura entre o desenvolvimento das formas e do conteúdo do pensamento. Desse modo, acreditava-se que o pensamento na adolescência não sofria alterações em sua forma em comparação às idades anteriores, ou seja, ocorriam somente mudanças em relação ao conteúdo do pensamento do adolescente e não em relação às estruturas e composição das operações intelectuais que o compõe.

Em estudo dedicado ao desenvolvimento do pensamento dos adolescentes, intitulado de *O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos*, Vygotski (2006) apresenta uma análise da relação en-

tre conteúdo e formas de pensamento presentes nas teorias psicológicas da época, além de buscar demonstrar que para essas teorias as principais transformações no desenvolvimento psíquico dos adolescentes estavam relacionadas à maturação sexual. Porém, ele destaca que os autores por ele estudado, “[...] ao negarem unanimemente a aparição de formas intelectuais, se vêm obrigados a reconhecer, inevitavelmente, a total renovação de todo o conteúdo do pensamento na idade de transição” (VYGOTSKI, 2006, p. 53).

Como já mencionamos anteriormente, de acordo com Vygotski (2006 p. 54), “a unidade dialética da forma e do conteúdo na evolução do pensamento é o princípio e o fim da teoria científica moderna da linguagem e do pensamento”. Assim,

O conteúdo está intimamente ligado à forma e quando dizemos que o adolescente em seu pensamento atinge um nível superior e domina os conceitos, estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e os novos conteúdos de pensamento, que se revelam ao adolescente neste momento. (VYGOTSKI, 2006, p. 59).

Antes de darmos sequência às nossas análises apresentaremos algumas perguntas para orientarem o conteúdo que vem na sequência: Por que Vygotski afirma que o pensamento por conceitos se consolida somente na adolescência? Qual é a função superior central deste período? Qual é a nova formação principal? E qual seria a atividade-guia desse período? Há uma divergência entre as ideias de Vygotski e Davidov a respeito do desenvolvimento do pensamento teórico e a adolescência? Há alguma alteração nas ideias de Vygotski sobre o desenvolvimento psicológico nessa idade e o desenvolvimento do pensamento se compararmos os escritos sobre a adolescência, que datam de 1931, com a obra *Pensamento e linguagem*, que trata do problema da formação de conceitos e do desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento verbal e data de 1934?

Com base em diferentes investigações desenvolvidas, inclusive por outros pesquisadores, Vygotski (2006, p. 59) afirma que “a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente”. Assim, conclui:

[...] Vemos, portanto, que a crise no desenvolvimento do pensamento e a transição para o pensamento por conceitos se preparam em dois lados, tanto pela mudança de funções, quanto pelas novas tarefas que se colocam ao pensamento do adolescente devido à assimilação de novo material intelectual. (VYGOTSKI, 2006, p. 60).

Desse modo, a formação dos conceitos está vinculada às reorganizações que ocorrem no sistema funcional durante a adolescência e às novas tarefas que se colocam para a atividade do adolescente. Portanto, a formação de conceitos se faz vinculada à apropriação do conhecimento escolar disponibilizado pela atividade educativa.

Vygotski (2006) ressalta que o pensamento conceitual não é uma simples continuação de tendências anteriores, mas uma formação qualitativamente nova, “é uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de comportamento, um novo mecanismo intelectual”. Em síntese, há um salto qualitativo em relação à forma e conteúdo do pensamento, que podem resultar completamente transformados. Assim, de acordo com o autor, a formação de conceitos e o seu *emprego* é o essencialmente novo que se adquire na adolescência.

Se entendermos por conteúdo de pensamento não apenas os dados externos que constituem o objeto de pensamento em um dado momento, mas seu verdadeiro conteúdo, veremos como ele passa constantemente para o interior no processo de desenvolvimento da criança, como se torna um integrante, orgânico, de sua própria personalidade e dos vários sistemas de conduta. Tudo o que foi inicialmente externo - convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideais, certos padrões de pensamento - torna-se interno porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, amadurecimento e mudança do meio, ele recebe a tarefa de dominar um novo conteúdo, eles nascem nos novos estímulos que o impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento. (VYGOTSKI, 2006, p. 63).

O novo conteúdo que se coloca ao pensamento do adolescente, segundo Vygotski (2006), impulsiona-lhe a novas formas de atividade, de combinação das funções psíquicas e de pensamento. Vale destacar que nesse período as maiores transformações não ocorrem nas funções psíquicas em si, mas, sobretudo, nas reorganizações do sistema funcional que possibilitam uma maior integração sistêmica. Disso resulta o grande salto qualitativo do período que é marcado pelo fato de que a internalização dos signos e de seus signifi-

cados se torna um processo consciente, ou seja, os conhecimentos sobre a realidade e a natureza, os valores éticos e políticos, as normas de conduta, tornam-se objeto da consciência do adolescente. A consciência dos significados internalizados que começa a ser gestada no período anterior, consolida-se nesse momento. Contudo, há também o movimento de pensar o próprio pensamento, isto é, de refletir sobre esses significados, que nada mais são do que representações da natureza, da sociedade e si mesmo. É nesse sentido que tanto Elkonin quanto Davidov afirmaram que a nova formação da idade é a autoconsciência.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, da ciência, da arte, das várias esferas da vida cultural podem ser corretamente assimilados apenas em conceitos. É verdade que a criança também assimila verdades científicas e se envolve com uma certa ideologia, que está enraizada em vários campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de forma incompleta e inadequada: ao assimilar o material cultural existente, não ainda participa ativamente de sua criação.

O adolescente, por outro lado, quando assimila corretamente este conteúdo, que só pode ser apresentado de forma correta, profunda e completa nos conceitos, começa a participar ativa e criativamente nas várias esferas da vida cultural que está diante dele. (VYGOTSKI, 2006, p. 64).

No excerto acima, fica evidente a razão de Vygotski afirmar que os conceitos se consolidam somente na adolescência. Para o autor, não significa que a criança em idade escolar não possa se apropriar dos conhecimentos científicos, pelo contrário, isso já se faz possível se o ensino for intencionalmente orientado por este objetivo. Porém, somente na adolescência, a internalização dos conceitos se consolida como um *modo geral de ação*, possibilitando que se opere intencionalmente com estes conhecimentos.

A comunicação com os pares, isto é, a *comunicação pessoal*, deve ser compreendida à luz da relação com a formação dos conceitos. Para Vygotski (2006), a existência de conceitos, como função intelectual básica, abre diante do adolescente novos conteúdos do pensamento, abre a possibilidade para que os valores, as normas compartilhadas nos grupos, sejam objeto de sua consciência.

Além do mais, nesse momento, as vivências do adolescente passam a ser objeto de sua consciência. Vygotski (2006) afirma que a palavra, que é

meio de compreender os demais, torna-se, também, meio de compreender a si mesmo.

Porém, nesse momento, cabe retornarmos uma das afirmações iniciais que apresentamos neste item, que se refere ao fato de que a formação de conceitos na adolescência e a formação da atividade de comunicação íntima pessoal e da atividade profissional de estudos existem no campo das possibilidades do desenvolvimento do adolescente, isto é, representam uma possibilidade, tendo em vista o desenvolvimento da consciência e da personalidade dele.

Os estudos dos autores soviéticos apontam-nos a necessidade de pensarmos o planejamento de ensino que promova o desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes, que possibilite que o adolescente se aproprie dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e alce a capacidade de pensar conceitualmente, conquista que produz uma intensa reorganização em seu sistema funcional e no desenvolvimento de sua consciência e personalidade.

Contudo, para que possamos de fato contribuir para esse processo, precisamos partir da compreensão do adolescente e da educação escolar em concreto. Nesse sentido, não nos restam dúvidas de que as condições de vida e educação dos jovens brasileiros são perpassadas por profundas situações de desigualdade, o que nos faz reconhecer que as demandas sociais, as necessidades colocadas a estes adolescentes se fazem distintas.

Nesse sentido, com base em dados a respeito da taxa de desemprego e taxa de escolarização entre os jovens no Brasil, Pereira (2019, p. 19) afirma

[...] a cobrança social pela demonstração de uma maior independência pelos adolescentes e a aproximação ao trabalho produtivo (tidas como condições que impulsionam o desenvolvimento na juventude) não incidem da mesma forma para diferentes classes sociais, raças e gênero.

Assim, podemos nos questionar sobre as possibilidades de formação e permanência da atividade profissional/estudo para os adolescentes brasileiros, em especial, em um momento de pandemia acompanhada de crise do capitalismo, em que as formas de exploração e opressão cotidiana foram expostas com mais clareza.

Desse modo, concordamos com Pereira (2019, p. 22), que afirmar a necessidade de compreendermos os efeitos das opressões de raça, classe e

gênero no desenvolvimento de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, a necessidade de “[...] elaborações teóricas que nos possibilitem compreender as particularidades da situação social de desenvolvimento em nossa realidade”. No entanto, queremos ressaltar que os limites e possibilidades postos ao desenvolvimento do adolescente no momento histórico atual não podem ser compreendidos e superados nos limites da teoria psicológica e, sim, no âmbito da práxis, da superação da sociedade alienada.

5 FORMAÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DA IDENTIFICAÇÃO DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS

[...] conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob a aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior. (SAVIANI, 2013b, p. 273).

A relação entre educação escolar e desenvolvimento do pensamento teórico tem despontado como um tema recorrente nas pesquisas brasileiras nas últimas décadas. A partir do levantamento bibliográfico por nós conduzido⁶³, identificamos investigações que partiam de determinadas áreas do conhecimento, como por exemplo da matemática e da educação física escolar, e debruçavam-se sobre a investigação da aprendizagem conceitual a partir da organização de situações de ensino – pesquisas estas concentradas nos diferentes níveis de escolarização –, estudos que apresentavam proposições didáticas e curriculares tendo em vista a formação do pensamento teórico dos estudantes e estudos que não tomavam a formação de conceitos e o pensamento teórico como objeto da investigação, mas tratavam deste ao apontarem o papel da educação ou discorrerem sobre a formação inicial e contínua de professores.

63A revisão de literatura mencionada foi conduzida a partir do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Essa ação teve como finalidade a identificação de produções acadêmicas a partir do referencial teórico adotado (Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Materialismo Histórico-Dialético), que tivessem como objeto de estudo *as relações entre formação de sistemas conceituais e a organização do ensino escolar*. As combinações de palavras-chave utilizadas foram: “Formação de conceitos” AND “Educação Escolar”; “Formação de conceitos” AND “Organização do ensino”; “Formação de conceitos” AND “Ensino desenvolvimental”; “Formação de conceitos” AND “Pedagogia Histórico-Crítica”; “Formação de conceitos” AND “Psicologia Histórico-Cultural”; “Pensamento teórico” AND “Educação Escolar”; “Pensamento teórico” AND “Organização do ensino”; “Pensamento teórico” AND “Ensino desenvolvimental”; “Pensamento teórico” AND “Pedagogia Histórico-Crítica”; “Pensamento teórico” AND “Psicologia Histórico-Cultural”.

E, conforme afirmamos desde a introdução, a presente pesquisa insere-se nesse conjunto de estudos, tendo em vista contribuir com os debates em torno da apropriação do conhecimento, o processo de formação de conceitos e a organização do ensino escolar. Como temos afirmado desde o início, nosso objetivo consiste em analisar as regularidades do processo de formação de sistemas conceituais em unidade ao processo de ensino, dando destaque às relações conteúdo-forma de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. E ao afirmamos como objeto de investigação o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos nas suas relações com a educação escolar, procuramos analisar o *movimento* de uma modalidade de generalização a outra tendo em vista captar como a educação escolar pode *produzir* condições para o desenvolvimento social do pensamento conceitual.

Assim, neste momento nos cabe discorrer sobre os vínculos entre conteúdo-forma de ensino e formação de conceitos, tendo em vista tecer algumas considerações a respeito dos elementos pedagógicos que despontam como fundamentais para que crianças e jovens tenham possibilidade de, através processo de apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, desenvolverem o pensamento conceitual.

5.1 Formação de sistemas conceituais como um processo: a necessidade de uma discussão sobre currículo e didática

Conforme destacamos no início deste capítulo, a afirmação de que a educação escolar tem como tarefa a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico tem sido frequente nas pesquisas e estudos pautados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. No entanto, apesar dos avanços alcançados pelas pesquisas e estudos que têm se voltado para essa problemática, avaliamos que um dos desafios postos se refere à elaboração de proposições que incidam sobre *como* realizar esta tarefa sem reduzir uma discussão deveras complexa ao âmbito estritamente procedimental.

Diante do exposto e tendo como foco da nossa investigação as relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista as transformações de conteúdo e forma de pensamento, parece-nos relevante recuperarmos a con-

cepção de pensamento teórico e de formação de conceitos. De acordo com Martins e Pasqualini (2020, p. 30), o pensamento deve ser compreendido como

[...] um processo psicofísico umbilicalmente vinculado à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, pelo qual se apreende mediamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Visa a descoberta das conexões existentes entre os objetos, colocando a descoberto novas propriedades, não evidenciadas à sensibilidade imediata.

Diante da definição acima, iniciamos destacando a afirmação de que o pensamento é um *processo*. Para o materialismo histórico-dialético, processo é sempre movido por *contradições*, o que significa, primeiramente, que sem contradições não há movimento, transformação. Assim, as mudanças qualitativas de conteúdo e forma de pensamento resultam de lutas entre forças opostas, isto é, entre o que já está consolidado e aquilo que desponta como o novo, entre os modos de generalização já desenvolvidos e aqueles que, resultantes do desenvolvimento da prática social histórica, se colocam no campo das possibilidades, podendo vir a se formar em função de situações sociais que os requeiram.

Além disso, sendo o pensamento um *processo*, este “atende a um percurso de formação” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 31), portanto, para Vigotski (2007) as generalizações sincréticas e as generalizações por complexos são momentos do desenvolvimento *social dos* conceitos propriamente ditos. No entanto, como já afirmamos anteriormente, o pensamento conceitual não pode ser entendido como uma consequência de uma linha evolutiva de desenvolvimento do pensamento. De acordo com este autor, o pensamento conceitual requer necessariamente a formação de um *sistema conceitual*, sendo este capaz de apreender o objeto a ser conhecido em todos os seus nexos e relações. Portanto, os conceitos científicos não seguem a mesma via de desenvolvimento dos conceitos cotidianos, para que os primeiros se desenvolvam faz-se necessário que o indivíduo participe de relações sociais que produzam as condições necessárias para o desenvolvimento do sistema conceitual. Por essa razão, este autor ressalta que o conceito propriamente dito pode vir a se formar – ou não - somente a partir da idade de transição (adolescência).

Nessa mesma direção, Davýdov (1988, p. 129) afirma que diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico tem como conteúdo “os fenômenos objetivamente interrelacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual estes fenômenos só podem ser objetos do exame empírico”.

Desta forma, assumir o desenvolvimento dos conceitos como um *processo* implica em assumir que um ensino que “provoca e promove a relação *teórica* com a realidade” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 34) não é objeto somente dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Nesse sentido, concordamos com Munhoz et. Al (2021, p. 22) ao afirmarem que “um ensino que busque organizar intencionalmente o desenvolvimento do pensamento teórico nos sujeitos deve ter essa orientação em *todas* as etapas da educação (incluindo, portanto, a educação infantil)”. O que não significa antecipar nos níveis iniciais conteúdos e formas de ensino dos níveis subsequentes, mas, sobretudo, afirmar que os verdadeiros conceitos, isto é, as generalizações mediadas por *relações* lógicas entre ideias, não se formam espontaneamente, independentes dos conteúdos e formas de ensino adequados ao destinatário do processo educativo (MARTINS, 2013a) durante as diferentes etapas do processo de escolarização. Assim, entendemos que esta é uma problemática que demanda investigações e proposições não somente a respeito do *planejamento de ensino*, mas, também, e não apartada de análises e proposições a respeito dos *objetos e objetivos de ensino, do currículo e da didática* fundamentadas, necessariamente, em uma *teoria pedagógica*.

Davýdov (1982) dedicou-se à análise das relações entre a organização dos programas de ensino e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Segundo este autor, embora a escola tradicional de sua época afirmasse o caráter científico do ensino, os conteúdos e métodos empregados promoviam exclusivamente o desenvolvimento do pensamento empírico dos estudantes.

A verdadeira realização do princípio do caráter científico está internamente ligada à mudança do tipo de pensamento, projetado por todo o *sistema de ensino*; em outras palavras, está na formação das crianças já desde as primeiras séries, nas *bases* do pensamento teórico, que está no fundamento da atitude criativa do homem em relação à realidade. Já o futuro próximo da escola supõe uma mudança semelhante, o que, por sua vez,

exige a modificação dos princípios da Didática apresentados. A elaboração de novas orientações é a principal tarefa da *Didática* e da Psicologia contemporâneas. (DAVÍDOV, 2017, p. 218, grifos nossos).

Ou seja, a partir da análise dos princípios didáticos que orientavam o ensino na União Soviética naquele momento, Davídov (2017) afirma que a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico requer transformações tanto no âmbito curricular quanto no âmbito da didática.

Em particular, surge o problema de introduzir no programa das disciplinas escolares conhecimentos que correspondam às conquistas da ciência e da cultura contemporâneas. Relacionadas a isso estão questões como: Como encontrar o tempo e o lugar no currículo para ensinar o crescente volume de novos conhecimentos? Como desenvolver nos alunos aquelas capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente e depois usar com sucesso esses conhecimentos etc.? [...]. Mas isso significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que promova o desenvolvimento (chamemos "*desenvolvente*"). (DAVÍDOV, 1988, p. 3, grifos do autor).

Merece destaque do excerto acima, primeiramente, a proposição a respeito do *ensino desenvolvente*, o que significa afirmar que o ensino deve ser estruturado de modo que promova o desenvolvimento psíquico dos estudantes. No entanto, para que esta tarefa se concretize, ela requer necessariamente a identificação, a organização e sistematização lógico-metodológica do conhecimento a ser ensinado, isto é, requer um enfoque curricular. Porém, do ponto de vista assumido neste estudo, pensar o currículo e a didática necessários para a concretização do ensino desenvolvente, na particularidade da educação brasileira atual não prescinde de uma teoria pedagógica. Inclusive, encontramos nas elaborações de Davídov (1988) um ponto de apoio para essa afirmação.

Embora tenha enfatizado a unidade interna entre o desenvolvimento e o processo pedagógico, Rubisntein também observou os diferentes enfoques utilizados pelas ciências psicológica e pedagógica. O objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento mental da criança e, deste ponto de vista, o processo pedagógico é a condição desse desenvolvimento. O objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino; aqui, as propriedades mentais da criança, nos vários estágios

de seu desenvolvimento, são meramente condições que devem ser levados em consideração. (DAVÍDOV, 1988, p. 58).

Está posto na passagem acima que o objeto da ciência pedagógica diz respeito às leis específicas da educação e do ensino. Nessa mesma direção, Saviani (2013, p. 20) afirma que a pedagogia, enquanto ciência da educação, “preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo”. Assim, considerando o problema que orienta o presente estudo (o ensino que promove a formação de sistemas conceituais), concordamos com Saviani (2020) ao afirmar que a educação deve ser tomada como ponto de partida e ponto de chegada⁶⁴, de modo que nosso exercício reside em buscar sistematizar as formulações da psicologia que possam a vir contribuir com a elaboração de um projeto curricular e didático que tenha como objetivo a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico.

[...] tomando-se o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, será possível construir currículos que incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que se diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas. Dessa forma, o trabalho educativo estará capacitado a responder adequadamente aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea. (SAVIANI, 2020, p. 21-22).

E conforme já apontado anteriormente, o presente estudo desenvolve-se a partir dos pressupostos teórico e filosóficos da *pedagogia histórico-crítica*,

64 Saviani (2013, 2020) ao tratar sobre a pesquisa educacional, analisou a relação entre as ciências da educação e a educação propriamente dita e afirmou dois movimentos predominantes. No primeiro movimento a psicologia da educação, a sociologia da educação etc. são tomadas como ponto de partida e ponto de chegada e o fenômeno educativo é circunscrito aos objetivos dessas ciências, de modo que, “o processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico das disciplinas específicas referidas” (SAVIANI, 2020, p. 21). Enquanto no segundo movimento, a educação, como ponto de partida e ponto de chegada “torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (SAVIANI, 2020, p. 21).

que nos orienta quanto aos objetivos educativos e estes, por sua vez, determinam “a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos” (SAVIANI, 2020, p. 20)⁶⁵. Deste modo, na sequência apresentaremos algumas breves considerações a respeito do currículo escolar e a formação de sistemas conceituais.

5.1.1 O currículo e o trato com o conhecimento como uma das condições para o ensino que promove a formação de conceitos

Afirmar que respostas consequentes para a problemática da relação conteúdo-forma de ensino que promova a formação de sistemas conceituais envolve necessariamente um debate sobre projeto curricular pode ser uma obviedade. Contudo, entendemos que tal obviedade precisa ser reafirmada e analisada. Primeiramente, porque, conforme já afirmamos, não se desenvolve a capacidade de pensar teoricamente a realidade independentemente do processo de apropriação do conhecimento teórico, o que requer a análise dos conteúdos que irão compor os currículos escolares. E, como consequência dessa afirmação, coloca-se o desafio tanto de definição e seleção desses conteúdos quanto da organização e sistematização lógico-metodológica desses conhecimentos. Ou seja, coloca-se como questão: quais os conteúdos correspondentes as diferentes áreas dos saberes que precisam ser ensinados nos diferentes níveis do processo de escolarização de modo a “proporcionar aos alunos uma *reflexão pedagógica ampliada* da prática social, verdadeiramente comprometida com seus interesses e necessidades históricas” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 146, grifo dos autores)?

De acordo com Martins e Pasqualini (2020, p. 24) a primeira condição para se abordar a problemática do currículo escolar sob o enfoque histórico-crítico é “rejeitar sua concepção como ‘lista’ de temas ou assuntos a serem trabalhados em aula”. Além disso, o currículo não pode ser pensado como um aglomerado de “conhecimento fragmentados, estáticos, pensados em uma lógica linear e etapista, nem mero rol de disciplinas engessado, estático, inalterá-

65 No segundo capítulo nos dedicamos a exposição dos principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica e, dentre eles, apontamos a natureza, a especificidade e o objeto da educação escolar.

vel e definitivo” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 24). Estas mesmas autoras afirmam que o currículo se reveste de dimensões ontológica⁶⁶, epistemológica e ético-política⁶⁷, uma vez que,

Sob este enfoque, caberá à educação escolar corroborar uma formação omnilateral, proporcionando condições para os máximos alcances do desenvolvimento psíquico e de sua qualidade maior, a consciência (aspecto ontológico), tendo em vista tornar a realidade inteligível (aspecto epistemológico), para que nela os sujeitos possam intervir para preservar o que precisa ser preservado e transformar o que precisa ser superado, no que se inclui a sociedade de classes (aspecto ético-político). (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 29).

Deste modo, as autoras acima argumentam que para a educação escolar promova o desenvolvimento do pensamento teórico faz-se imprescindível uma escola calcada em fundamentos sólidos (ontológicos, epistemológicos e ético-políticos) consubstanciados no currículo.

Segundo Saviani (2020, p. 8), o currículo diz respeito “ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”. E, como já elucidado no segundo capítulo, para a pedagogia histórico-crítica o conteúdo da educação relaciona-se ao saber elaborado, sistematizado, pois “o conhecimento do senso comum desenvolve-se e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola” (SAVIANI, 2020, p. 8). No entanto, este autor ressalta que não se trata da transposição direta e mecânica desses conhecimentos na forma de composição curricular.

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos siste-

66 Afirmar a *dimensão ontológica* do currículo significa colocar “em relevo que a disponibilização, aos indivíduos, de um vasto universo simbólico se impõe como condição para a complexificação do psiquismo, cujo alcance se revela no grau de *consciência* das pessoas sobre si e sobre o mundo” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 26, grifo das autoras).

67 Segundo Martins e Pasqualini (2020, p. 29), “o currículo escolar será sempre expressão de determinada intencionalidade educativa que se institui na relação escola-sociedade, colocando-se como instrumento a serviço de uma direção esperada para a formação dos estudantes, razão pela qual afirma-se que o currículo reveste-se de uma dimensão político-pedagógica”.

matizados passam a integrar os currículos das escolas. (SAVIANI, 2020, p. 9-10).

Encontramos afirmação semelhante a esta na obra de Davidov, ao afirmar que uma tarefa posta ao coletivo de profissionais envolvidos com a elaboração dos currículos escolares diz respeito ao “estudo das leis da projeção dos conhecimentos científicos no plano da disciplina escolar, que conserva as *categorias fundamentais do desenvolvimento dos conhecimentos da própria ciência*” (DAVIDOV, 2017, p. 220, grifos nossos).

Afirmamos anteriormente que as categorias refletem os elementos fundamentais e determinantes do objeto e, ao mesmo tempo, expressam graus do movimento do conhecimento do objeto (CHEPTULIN, 2004). Assim, o que está posto na citação de Davidov relaciona-se com a questão de que embora os conteúdos de ensino das diferentes disciplinas não devam ser uma transposição direta dos conhecimentos das ciências de referência, estes conteúdos devem formar um sistema conceitual capaz de expressar o objeto estudado em sua gênese, estrutura e desenvolvimento.

Ou seja, coloca-se como tarefa para as diferentes áreas de conhecimento a identificação do sistema conceitual e categorial do objeto estudado que deverá ser transmitido aos alunos durante as diferentes etapas do processo de escolarização. Nessa direção, nos parece relevante a discussão feita por Teixeira (2021) e Teixeira e Taffarel (2021) a respeito dos *objetos de ensino* e a seleção dos conteúdos escolares.

Teixeira e Taffarel (2021, p. 63) afirmam que “a identificação do objeto de ensino é fundamental, pois ele irá apresentar as características e leis próprias” da área do conhecimento em questão. Segundo estes autores:

[...] a procura pela identificação do objeto de ensino deve partir da investigação da realidade concreta. É da elaboração científica da realidade concreta que se delimitam os objetos a serem ensinados, objetos que têm uma expressão mais avançada, mais elaborada, e que se construíram em movimentos históricos, por múltiplas determinações. (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, p. 63).

Os autores acima exemplificam a importância da definição do objeto de ensino a partir da educação física escolar. Segundo esses autores “não basta-

va, na abordagem crítico-superadora, uma relação de conteúdos a serem tradicionalmente ensinados” (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, p. 64). Para isso,

[...] com fundamentos em uma reflexão marxista, procurou-se identificar “a natureza e a especificidade” da educação física no processo histórico da formação do gênero humano, baseado nos estudos ligados a ontologia do ser social e sobre a produção cultural. Nesse processo, foi possível identificar um conjunto de atividades que foram desenvolvidas com base no trabalho humano, que atendiam agora necessidades de segunda ordem e que só poderiam ser transmitidas para as novas gerações por meio da educação. (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, p. 64).

Como consequência desta análise e reflexão sobre a natureza e especificidade da educação física, identificou-se a *cultura corporal* como seu objeto de ensino, o que “provocou obrigatoriamente uma alteração na organização do ensino” das atividades da cultura corporal (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, p. 65), isto é, nos objetivos, conteúdos e forma de ensino.

Os autores mencionados acima ressaltam que a identificação dos objetos de ensino de cada área do conhecimento não é propriamente uma tarefa da teoria pedagógica. Nessa mesma direção Teixeira (2021) afirma que se trata de uma tarefa coletiva de estudiosos e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento. E, para este autor, um elemento importante a ser considerado nesta tarefa diz respeito à diferenciação entre o objeto de estudo da área em questão e o objeto de ensino disciplinar, de modo que se faz necessário “*caracterizar a relação* entre [estas] duas importantes dimensões que precisam estar em permanente e coerente articulação metodológica” (TEIXEIRA, 2021, p. 91). Deste modo, o objeto de estudo da área se refere àquilo que o ser humano vem conhecendo e problematizando sobre uma dimensão particular da realidade que integra a prática social e, tendo a educação escolar a tarefa de possibilitar que o estudante se coloque como contemporâneo aos problemas humanos a serem superados, o objeto de ensino, a depender do momento de escolarização, pode se constituir como: bases para compreender esse objeto, socialização das conquistas alcançadas sobre o objeto e, até mesmo, a implicação do estudante com o objeto de estudo da área e seus problemas atuais (formação universitária e a formação da visão científica).

Gama (2015), com base nas formulações do Coletivo de Autores (1992), afirma que o currículo se materializa através da *dinâmica curricular*, a qual envolve o *trato com o conhecimento*, a *organização escolar*⁶⁸ e a *normatização escolar*⁶⁹. Galvão, Lavoura e Martins (2019), nos estudos acerca da didática histórico-crítica, ressaltam que os três elementos apontados acima constituem um conjunto articulado do processo de ensino e aprendizagem, em que cada elemento deve ser considerado em suas relações de reciprocidade com os demais.

A respeito do trato com o conhecimento, Gama (2015)⁷¹ aponta os seguintes princípios para a *seleção* dos conteúdos de ensino: Objetividade e enfoque científico do conhecimento; Contemporaneidade do conteúdo de ensino; Adequação do conteúdo às possibilidades sociocognitivas do aluno; Relevância social do conteúdo a ser ensinado.

A respeito deste último princípio Gama e Prates (2020) recuperam a noção de *clássico*. Conforme afirmamos no segundo capítulo, de acordo com Saviani (2013) este representa um critério útil para orientar a seleção dos conteúdos, uma vez que “capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (SAVIANI, 2013, p. 16). Complementarmente a essa ideia, Martins e Pasqualini (2020, p. 28) afirmam que “em perspectiva materialista histórico-dialética, trata-

68 A organização escolar, que diz respeito à “organização das condições espaço-temporais necessárias à viabilização do ensino e da aprendizagem”, isto é, à sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos a serem ensinados ao longo dos anos e nos diferentes espaços escolares (GAMA; PRATES, 2020), relaciona-se com a *normatização escolar*.

69 A normatização escolar é constituída pelo conjunto de “leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria escola como o projeto político pedagógico e o regimento escolar que orientam o trabalho desenvolvimento na escola” (GAMA; PRATES, 2020, p. 85).

70 Não dos deteremos na discussão sobre a organização e normatização escolar, mas queremos ressaltar que concordamos com Gama e Prates (2020, p. 90) ao afirmarem que “uma proposição histórico-crítica de currículo não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar por seus documentos orientadores”. Os autores apontam a necessidade de transformações na forma da gestão institucional, na organização do trabalho das equipes escolares e, sobretudo, a importância de nos contrapormos e resistirmos aos mecanismos de controle do trabalho pedagógico que nos últimos anos têm se intensificado “visando fazer avançar a reforma empresarial da educação, a exemplo dos documentos curriculares nacionais como a Base Nacional Comum Curricular, articulada às avaliações externas em larga escala” (GAMA; PRATES, 2020, p. 91).

71 A tese de Gama (2015) parte da discussão iniciada pelo Coletivo de Autores (1992) acerca dos princípios curriculares e procura explicitar como tais pontos podem ser aprofundados com base nas formulações de Saviani.

se do conhecimento capaz de revelar os nexos dinâmico-causais e o sentido social dos fenômenos e acontecimentos, apreendendo-os em sua gênese, processo formativo, multilateralidade e tendências do devir”.

Outro princípio de seleção diz respeito à contemporaneidade do conteúdo, isto é, os conteúdos selecionados devem possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento “do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). Davídov (1988) ao discutir sobre a estruturação das disciplinas escolares afirma que:

O conhecimento contemporâneo pressupõe que o homem domine o *processo de origem e desenvolvimento das coisas* por meio do *pensamento teórico*, que estuda e descreve a lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação de conceitos abrem caminho para que os alunos dominem os fundamentos da cultura teórica atual. A educação escolar deve ser orientada para a comunicação de tais conhecimentos, que as crianças possam assimilar no processo de generalização e abstração teórica, levando a conceitos teóricos. A escola, em nossa opinião, deve ensinar as crianças a *pensar teoricamente*. Os pedagogos devem levar isso em conta especialmente durante a real modernização do ensino escolar. (DAVÍDOV, 1988, p. 6, grifos do autor).

Nota-se que o significado de contemporaneidade presente na afirmação de Davidov assemelha-se ao que apresentamos mais acima sobre o *clássico*. Ou seja, trata-se do conhecimento teórico do objeto, enquanto forma e conteúdo de conhecimento que capta o objeto estudado como síntese de múltiplas determinações.

Outro princípio curricular é o da objetividade e enfoque científico do conhecimento⁷². Afirmar que determinado conhecimento é objetivo, significa afirmar que “ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal” (SAVIANI, 2013, 50).

72 Saviani (2010, 2013) afirma a necessidade de diferenciar a função gnosiológica e ideológica do conhecimento. Segundo este autor, a questão da neutralidade do conhecimento é uma questão ideológica, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito com a correspondência ou não do conhecimento com o objeto a que se refere.

De acordo com as ideias filosóficas modernas, o homem que assimila esse conhecimento não lida mais com a realidade imediatamente circundante, pois o "objeto do conhecimento é mediado pela ciência como formação social, por sua história e pela experiência... certos aspectos foram separados nesse objeto, dado ao indivíduo que ingressa na ciência, na forma de conteúdo abstrato e generalizado de seu pensamento. (DAVÍDOV, 1988, p. 172-173).

Por fim, um último princípio de seleção é o da *adequação dos conhecimentos às possibilidades socio-cognoscitivas do aluno*. Este princípio vincula-se a necessidade de “dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico” (GAMA; PRATES, 2020, p. 97). Nesse sentido, cabe recuperar a discussão apresentada por Saviani sobre o a necessidade de considerarmos o aluno concreto:

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse nesse domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2006, p, 45).

Ou seja, não deve ser critério para um determinado conhecimento compor o currículo escolar este representar um interesse imediato dos estudantes, uma vez que os interesses que estão organizando os conteúdos referem-se aos interesses de classe, portanto, implicam-se com a luta de classes no campo da subjetividade humana. No entanto, afirmar o princípio da adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos nos remete a necessidade de avaliarmos como os conhecimentos vinculados as diferentes áreas do conhecimento devem ser sequenciados nas diferentes etapas do processo de escolarização. E para Davidov (1988) este é um desafio do ponto de vista didático-pedagógico, pois para este autor, o ensino dos conhecimentos teóricos demanda uma compreensão da dialética singular-universal-particular.

Quanto aos princípios metodológicos apontados por Gama (2015), estes englobam: Da síncrese à síntese ou da aparência à essência; Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; Ampliação da complexidade do conhecimento.

Iniciaremos destacando o princípio da *síncrese à síntese ou da aparência à essência*. De acordo com Gama e Prates (2020, p. 99) trata-se de estabelecer “um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de modo que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores”.

Davydov (2017) afirma que a educação tradicional possuía como um dos seus princípios o *caráter sucessivo* do conhecimento. Embora, este princípio expresse um fato real, que se refere a constatação de que nos níveis mais avançados do processo de escolarização o conteúdo se torna mais complexo e aumenta-se o volume dos conhecimentos ensinados, essas mudanças são descritas apenas em caráter quantitativo, o que leva “à indistinção entre os conceitos científicos e os cotidianos e à aproximação exagerada entre a atitude propriamente científica e a cotidiana das coisas” (DAVYDOV, 2017, p. 214).

Assim, para que a representação do real no pensamento dos estudantes caminhe da aparência à essência, Davydov (2017) aponta o *princípio do caráter novo dos conhecimentos científicos*, no sentido de reconhecer que estes não representam uma simples continuidade da experiência cotidiana. Trata-se de garantir ao longo do processo de escolarização a sucessão *qualitativa dos conhecimentos*, em que ao se alterar qualitativamente o conteúdo, se altera, também, as formas de ensino e aprendizagem. Ou seja, “são as diferenças qualitativas – e não as quantitativas -, nas diversas etapas do ensino” (DAVYDOV, 2017, p. 218) que devem orientar o trato com o conhecimento.

O que se relaciona com o princípio histórico-crítico da *ampliação da complexidade do conhecimento*⁷³. Segundo Gama e Prates (2020, p. 100) este princípio parte do entendimento de que a apropriação do conhecimento não se dá de modo linear, “em uma ‘dose única, mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações)”. Ou seja, trata-se da organização metodológica do conhecimento que torne possível que a representação do real no pensamento se amplie e se torne cada vez mais fidedigna, para tan-

73 Gama (2015) afirma que o princípio metodológico da *ampliação da complexidade do conhecimento* fornece elementos para pensarmos a organização escolar tanto em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino quanto em termos de como organizar os níveis de ensino.

to, os conteúdos curriculares não podem ser vistos “na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna” (GAMA; PRATES, 2020, p. 101)⁷⁴. Nessa mesma direção, Davýdov (1982, p. 422) afirma:

O desenvolvimento sistemático dos conhecimentos de uma matéria não só não exclui, senão que, pelo contrário, pressupõe a saturação constante dos conceitos primários (do abstrato) com novos e novos traços e particularidades: o retorno ao precedente desde as posições do subsequente (movimento do abstrato ao concreto). (DAVÝDOV, 1982, p. 422).

Está presente a ideia de que a apropriação de dado conhecimento se dá por um processo de sucessivas aproximações ao objeto, o que requer necessariamente que este seja apreendido em seus nexos e relações. É nesse sentido que Davidov afirma que a sistematização dos conteúdos curriculares deve garantir a saturação constante dos conceitos primários, isto é, deve enriquecer de determinações os objetos estudados, incorporando os novos conhecimentos sobre os antigos (GAMA; PRATES, 2020), de modo a garantir o desenvolvimento qualitativo do conhecimento apropriado.

No entanto, cabe ainda destacar da passagem acima a afirmação sobre saturar os conceitos primários de novas particularidades. Entendemos que esta afirmação se relaciona à proposição de Davidov de que “a assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato precede à familiarização com conhecimentos particulares e concretos” (DAVYDOV, 2017, p. 221). Para este autor, o *geral* é entendido como a conexão geneticamente inicial do sistema estudado, de modo que o conteúdo geral de certo conceito serve de “base para a identificação ulterior de suas manifestações particulares” (DAVYDOV, 2017, p. 220). Em suma, o que está posto nas proposições davidovianas é que o ensino deve orientar-se do geral para o particular.

O que nos remete a outro princípio metodológico para o trato com o conhecimento a partir do enfoque histórico-crítico. Trata-se do princípio da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. De acordo com

74 De acordo com Gama (2015, p. 206), “[...] o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento [...] De um período para outro, o que sofre alteração é o quanto em determinações os alunos dominam acerca de um dado assunto, ocorrendo um enriquecimento das determinações acerca do objeto estudado, o que tem rebatimento na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado”.

Gama e Prates (2020, p. 100) a organização curricular deve assegurar a visão de *totalidade*, “que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos”, ou seja, trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir que gradativamente os estudantes tenham condições de reconstituir em pensamento os objetos e fenômenos da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações. Gama (2015) afirma que esse percurso orienta a organização e sistematização do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar.

Por fim, cabe ressaltar a necessidade de se considerar a *provisoriedade e historicidade dos conhecimentos*⁷⁵ (quarto princípio metodológico). Segundo Gama e Prates (2020, p. 102):

Nessa perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico.

No entanto, os autores acima alertam para o fato de que esse princípio não deve ser entendido como se o estudo de cada tópico dos conteúdos escolares devesse ser precedido de uma exposição sobre sua gênese histórica ou que “a sequência de ensino devesse necessariamente reproduzir o percurso histórico de determinado conhecimento” (GAMA; PRATES, 2020, p. 102). Trata-se, sobretudo, de considerar a dialética entre *o lógico e o histórico* – questão que discorreremos a respeito durante o primeiro e segundo capítulos deste estudo.

75 Podemos exemplificar esse princípio com a discussão apresentada pelo Coletivo de Autores a respeito da historicidade da cultura corporal. Segundo estes autores “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola [...] É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (COLETIVO DE AUTORES, p. 26-27).

Davídov (2017) afirma que o trabalho escolar embasado nas generalizações teóricas requer que

Todos os conceitos que constituem a disciplina escolar dada, ou seus principais capítulos, devem ser assimilados pelas crianças pelo exame das *condições de origem*, graças às quais tais conceitos tornam-se indispensáveis (em outras palavras, os conceitos não se dão como conhecimentos prontos (DAVÍDOV, 2017, p. 221, grifos nossos).

Munhoz *et al.* (2021, p. 24) afirmam que o movimento histórico do conceito vivenciado pela humanidade “apresenta a essência das necessidades humanas que motivaram a produção de tal conceito em um determinado tempo e lugar; e sua produção também requereu a sua sistematização lógica”.

Assim, interpretamos que a formulação de Davídov apresentada acima vincula-se em certa medida com a proposição sobre a necessidade de no trato com o conhecimento considerarmos a dialética entre o *lógico e o histórico*, isto é, “entre um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida e seu processo de desenvolvimento” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 595). Em suma, trata-se de propiciar aos estudantes

[...] a reprodução teórica da riqueza categorial constitutiva do objeto do ensino, cuja apropriação requer o reconhecimento de suas formas mais desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e função atuais, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais. (NETTO, 2021) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 150).

Deste modo, acreditamos ter evidenciado que promover a capacidade dos estudantes de pensarem teoricamente a realidade requer um projeto curricular orientado por princípios sólidos para a seleção dos conteúdos de ensino e princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

Além disso há que se considerar que, como nos lembram Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 45), o currículo é “um espaço de luta, de disputa por concepções e finalidades que a escola precisa seguir e cumprir, diante das demandas e necessidades reais da sociedade”, de modo que há que se reconhecer programas como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular como expressões dessas lutas e disputas pela formação das futuras

gerações da classe trabalhadora. Assim, concordamos com Gama e Prates (2021) ao afirmarem que urge o desenvolvimento de proposições e práticas formativas contra-hegemônicas, que atreladas a lutas mais gerais, pautem uma formação que, concatenada com as necessidades históricas da classe trabalhadora, promova o desvelamento do real.

5.1.2 A didática a serviço da formação de sistemas conceituais

Até o presente momento temos nos dedicado mais especificamente à problemática do currículo. No entanto, conforme afirma Saviani (2013) o objeto da educação diz respeito tanto à identificação dos conteúdos que precisam ser assimilados pelas crianças e jovens para que se dê sua humanização quanto a descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo. O que nos remete a necessidade de tecermos algumas considerações neste momento a respeito da *didática*, enquanto campo da ciência pedagógica que se volta para as discussões sobre o *como ensinar*.

De acordo com Saviani (2019, p. 7), a questão didático-pedagógica abrange “os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula com a correspondente organização curricular”. Nas páginas anteriores discorreremos sobre os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (GAMA, 2015) tendo em vista conferir destaque “a forma como [os conteúdos] serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). Deste modo, neste momento conferiremos destaque aos fundamentos didáticos que despontam como orientadores para o ato de ensinar.

Cabe destacar que a busca pela formulação de uma didática capaz de orientar o ensino tendo em vista a produção de desenvolvimento psíquico dos estudantes foi objeto de estudo e investigações de diferentes grupos de pesquisadores da União Soviética fundamentados nos princípios psicológicos histórico-culturais formulados, sobretudo, inicialmente por Vigotski, principalmente com base na tese de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Contudo, segundo Longarezi (2020), foi somente a partir do final dos anos de 1950 que começou a se efetivar na então União Soviética a perspecti-

va da *didática desenvolvimental*⁷⁶, que ao final da década de 1980 foi oficialmente reconhecida como orientação na rede pública de ensino em várias repúblicas soviéticas.

A autora acima mencionada afirma que tanto a didática desenvolvimental quanto a própria psicologia histórico-cultural “não representam um bloco único e coeso do pensamento soviético acerca desse campo teórico-metodológico [...] não há homogeneidade nessas teorias e, em decorrência, não há uma Didática Desenvolvimental una, ela é complexa, diversa e heterogênea” (LONGAREZI, 2020, p. 63). Deste modo, reconhece-se pelo menos três sistemas didáticos produzidos a partir das teses gerais da produção vigotskiana, bem como dos pressupostos defendidos a partir de outros representantes da psicologia histórico-cultural⁷⁷. No entanto,

Apesar de se evidenciar diferenças na interpretação de algumas teses de L. S. Vigotski pelos precursores e elaboradores dos sistemas, podemos observar que, no que há de comum, os três sistemas defendem um tipo de *educação que promova o desenvolvimento*. A Didática Desenvolvimental se alicerça, portanto, sob a defesa de que à educação escolar cabe desenvolver um *tipo especial de pensamento, cuja mudança qualitativa, mediada pelo conhecimento científico, só pode acontecer na escola, dadas as condições e os modos de sua organização*. Esse aspecto parece ser consensual entre os diferentes grupos que trabalham na elaboração dos sistemas didáticos, ainda quando seus objetivos e focos tenham sido distintos. (LONGAREZI, 2020, p. 61, grifos nossos).

Diante do exposto, consideramos a importância de pesquisas a respeito dos sistemas desenvolvimentais mencionados acima tendo em vista identificar os princípios didáticos e os avanços alcançados por estes sistemas no que diz respeito à tarefa anunciada de promoção do desenvolvimento do pensamento teórico através da mediação da educação escolar.

76 De acordo com Longarezi (2020, p. 57), a didática desenvolvimental se efetivou a partir do final dos anos de 1950 com os trabalhos de L. V. Zankov (1901-1977), P. Ya. Galperin (1902-1988), D. B. Elkonin (1904-1984), V. V. Davidov (1930-1998) e N. F. Talizina (1923-2018).

77 Os três sistemas didáticos mencionados por Longarezi (2020) são: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que produziu uma “Teoria da Atividade de Estudo”; Sistema Galperin-Talizina, uma “Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas”; e o Sistema Zankov, que “teve como finalidade o estudo do desenvolvimento geral de qualidades, tais como a inteligência, os sentimentos internos e os valores morais (NECHAEVA, 2019)” (LONGAREZI, 2020, p. 62).

No entanto, temos afirmado que entendemos que a elaboração de sínteses, ainda que iniciais, que visem apontar caminhos ao problema que orienta a presente pesquisa não prescinde de uma teoria pedagógica, visto que é esta que nos orientará tanto para “pensarmos sobre a educação do país e os problemas educacionais brasileiros quanto para contribuir para o desenvolvimento formativo da classe trabalhadora em termos de humanização” (LAVOURA; GALVÃO, 2021, p. 8).

Saviani (2019, p. VIII) afirma a necessidade de “se explicitar e sistematizar o modo como a concepção filosófica-científica que constitui o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica dá origem a uma nova concepção do ato de ensinar fundamentando um novo tipo de teoria didática”. Para tanto, nos apoiaremos nas elaborações de Galvão, Lavoura e Martins (2019) que buscam explicitar a articulação das bases filosófica e pedagógica com o problema didático como fundamentação da didática histórico-crítica (SAVIANI, 2019).

Deste modo, cabe ressaltar de antemão que de acordo com os autores acima as questões da didática não podem ser reduzidas a um mero “como fazer na prática”, o que impõe a necessidade apreendê-las sob a base da teoria e do *método pedagógico*⁷⁸. Diante deste intento, Galvão, Lavoura e Martins (2019) formulam fundamentos da didática histórico-crítica que, segundo os autores, devem ser entendidos como orientadores do ato de ensinar histórico-crítico.

Na sequência discorreremos brevemente sobre esses fundamentos objetivando explicitar como esse conjunto articulado de pressupostos pode contribuir para a organização didática do trabalho pedagógico orientado à promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

O primeiro fundamento consiste na afirmação de que “a *didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada*” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 139). No primeiro capítulo afirmamos que do ponto de vista da ontologia do ser social não é possível responder “como conhecer a realidade” antes de respondermos “o que é a realidade”. Nessa mesma direção, esse primeiro fundamento didático nos coloca a tarefa de compreendermos “o que é ensinar” como condição para

78 Discorreremos sobre o método da pedagogia histórico-crítica no segundo capítulo do presente trabalho.

formulações consequentes sobre “como ensinar”. Assim, os autores acima afirmam o ato de ensinar como *atividade humana*, o que leva a reconhecer que este possui um conteúdo e uma estrutura.

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe o conjunto de determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos dessa atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 141).

Assim, a compreensão do ato de ensinar enquanto uma atividade humana possibilita a identificação da estrutura desta atividade e a consequente orientação para o planejamento de ensino adequado ao conteúdo a ser assimilado pelos estudantes. O que nos leva ao segundo fundamento didático que se pauta na afirmação da *transmissão do conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico*.

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2013, p. 143, grifos dos autores).

Os autores do excerto acima argumentam a transmissão do conhecimento como célula nuclear do método pedagógico, isto é, como condição para que os conhecimentos que compõem as ciências, as artes e a filosofia convertam-se “em patrimônio pessoal do aluno, instrumento que se interpõe em sua

relação com a realidade, transformando essa relação e requalificando-o para nela intervir como verdadeiro sujeito da *práxis*” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 20, grifo dos autores).

No entanto, cabe ressaltar que o princípio da transmissão do conhecimento que orienta o enfoque teórico em questão não se identifica com o retorno ao método da pedagogia tradicional⁷⁹, que tem dentre suas características a proposição de um caminho metodológico “cuja direção vai das análises particulares às apreensões gerais, processo no qual a definição *formal* do conceito tem centralidade” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 14, grifos dos autores). Encontramos também nas proposições de Vigotski (2007) críticas às tendências pedagógicas verbalistas.

A experiência pedagógica nos ensina, não menos que a pesquisa teórica, que o *ensino direto de conceitos* é sempre empiricamente impossível e pedagogicamente malsucedido. O professor que tenta seguir esse caminho geralmente não consegue nada mais do que uma assimilação impensada das palavras, um *puro verbalismo* que simula e imita a presença dos conceitos correspondentes na criança, mas que na verdade esconde um vazio. Nesses casos, a criança não assimila conceitos, mas palavras, capta mais com a memória do que com o pensamento e é incompetente diante de qualquer tentativa de aplicação significativa do conhecimento assimilado. Em essência, essa maneira de ensinar conceitos é o defeito básico do método de ensino puramente escolástico e verbal que todos condenam, que substitui o domínio do conhecimento vivo pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios. (VIGOTSKI, 2007, p. 271).

No excerto acima ao afirmar a impossibilidade do ensino direto dos conceitos, Vigotski está tecendo críticas às proposições pedagógicas que compreendem que ensinar conceitos é ensinar uma definição verbal deste conceito. É nesse sentido que o autor afirma que o que se obtém como produto dessa forma de ensino é um verbalismo, isto é, a reprodução verbal de definições que não são capazes de reproduzir em pensamento o movimento do objeto que se deseja conhecer conceitualmente.

79 Pasqualini e Lavoura (2020) afirmam que “do conjunto de concepções que integram a pedagogia tradicional, é o método derivado do pensamento do educador alemão Johann Friedrich Herbat (1776-1841) que Dermeval Saviani (2012) toma como referência para o debate crítico com o método tradicional da pedagogia” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 11).

Assim, a transmissão de conhecimentos requer que conteúdo e forma de ensino sejam apreendidos como uma unidade de contrários, em que o polo prevalente reside no campo do conteúdo. Será o conhecimento teórico resultante das diversas áreas do conhecimento e sistematizado nas diferentes disciplinas escolares o polo prevalente desta relação, de modo a determinar as formas que, adequadas ao destinatário do processo educativo, possibilitem a assimilação destes conhecimentos. Portanto, concordamos com Nascimento (2010, p. 52) ao afirmar que “a defesa da centralidade do conhecimento – como objeto central de ensino e aprendizagem escolar – não nos remete a um ensino mecânico e memorístico, mas sim e de forma incondicional, a um ensino planejado que vise à apropriação desses saberes pelos educandos”.

Tal constatação nos encaminha para um terceiro fundamento didático, que consisti em afirmar que “a didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do *objeto* do conhecimento a ser ensinado aos alunos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 144, grifos dos autores). Nessa mesma direção, Abrantes (2015, p. 136) afirma:

As atividades educativas que impulsionam o desenvolvimento dos indivíduos somente podem se organizar por profissionais docentes que se apropriaram de conhecimentos sistematizados em disciplinas específicas e reconhecem *a dialética entre seus conceitos centrais e subordinados* para pensar uma adequada operacionalização da atividade de ensino. Para trabalhar objetos particulares do saber é necessário conhecer teoricamente esse objeto e os desafios pedagógicos da tarefa de ensiná-lo, visto que o sistema conceitual referente à disciplina estudada é o objeto a ser apropriado pelo grupo discente (grifos nossos).

Deste modo, o domínio do objeto a ser ensinado se coloca como uma condição para a superação de situações de ensino em que os conceitos são ensinados de forma fragmentada, desconexa ou que as relações estabelecidas entre esses conceitos se dão a partir de aspectos secundários destes.

Além disso, o domínio do objeto a ser ensinado envolve o domínio da lógica interna deste. Ao tratarem da prática histórico-crítica em alfabetização, Dangió e Martins (2018, p. 236) afirmam que cabe ao professor “conhecer a lógica do objeto de ensino – no caso, a leitura e a escrita -, a fim de saber qual é o ‘próximo’ no desenvolvimento infantil e no ensino da língua, podendo, as-

sim, *planejar situações didáticas realmente desenvolventes*” (grifos das autoras).

No entanto, ao tratarmos dessa questão faz-se necessário apontar o problema da formação inicial e contínua de professores, bem como condições de trabalho, pois como afirma Pasqualini (2010) para que o professor possa promover o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento, isto é, “para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para-si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação” (PASQUALINI, 2010, p. 201).

A afirmação de que “a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de *eixo* e de *dinâmica* do ensino pautada na lógica dialética” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 146, grifos dos autores) representa o quarto fundamento didático.

O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização. Isso porque o eixo e a dinâmica do ensino exigem a delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a sua seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico (GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 146-147).

Anteriormente discorremos sobre a dinâmica do ensino – dinâmica curricular – e conferimos destaque ao trato com o conhecimento. Desta forma, neste momento nos voltaremos para a discussão sobre o *eixo de ensino* histórico-crítico, que corresponde à “ordenação lógica, articulada, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto que determina a *amplitude* e a *qualidade* do processo de transmissão do saber escolar” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS 2019, p. 147). E, assim,

Uma concepção ampliada de eixo de ensino pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se formam e se desenvolvem, configurando-se

como verdadeiras referências que se vão ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda a riqueza da qualidade e da profundidade de penetração do pensamento na essência dos fenômenos da realidade social .(GALVÃO; LAVOURA; MARTINS 2019, p. 147).

Ou seja, trata-se da organização e sistematização lógico-metodológica do conhecimento a ser ensinado de modo a promover saltos de desenvolvimento da lógica de pensar, “saltos estes delimitados em torno das necessidades de *constatação, interpretação, compreensão e explicação* da realidade social complexa e contraditória” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 147, grifos dos autores). No entanto, cabe ressaltar a condição de interdependência e de determinação recíproca entre conteúdo e forma de pensamento, de modo que

(1) não é possível desenvolver as capacidades do pensamento esvaziadas de conteúdo (*O pensamento é sempre pensamento sobre algo*); (2) nem toda aprendizagem possibilitará saltos de qualidade nas *capacidades de compreender a realidade* supondo que as conquistas no campo das capacidades psíquicas necessitam de atividades educativas sistemáticas, intencionais e de longo prazo que desafiem os estudantes. (ABRANTES, 2015, p. 136, grifos nossos).

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), diante do intento de delimitar os distintos graus de generalização da lógica do pensar do estudante mediante o processo de ensino escolar, Coletivo de Autores (2012) propôs uma sistematização do processo de organização do ensino em *ciclos de escolarização*^{80 81}.

[...] ciclos estes que expressam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, cujos dados do real se vão constituindo em diferentes referências do pensamento e que se ampliam e se aprofundam de forma espiralada, complexa e contraditoriamente, buscando superar o modelo tradicional de ensino pautado na lógica da linearidade e do etapismo. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 148).

80 A proposição dos ciclos de escolarização foi formulada inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992). Melo (2017), com base nos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, propôs uma reorganização dos ciclos de escolarização. Nessa mesma direção, Teixeira (2018) propôs uma atualização do primeiro ciclo de escolarização.

81 Os quatro grandes ciclos de escolarização são: Ciclo de Identificação de dados da realidade; Ciclo de sistematização dos dados da realidade; Ciclo de ampliação dos dados da realidade; Ciclo de aprofundamento dos dados da realidade. Para maior aprofundamento ver Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Assim, interpretamos que se trata de uma elaboração que busca explicitar o movimento do pensamento, isto é, a processualidade do desenvolvimento do pensamento conceitual que ocorre na dependência do ensino dos conteúdos escolares ao longo do processo de escolarização⁸².

Por fim, resta-nos discorrer a respeito do último fundamento da didática histórico-crítica, que inclusive revela-se como fundamental para que a sistematização do processo de organização do ensino ganhe movimento. Trata-se da afirmação de que “a didática histórico-crítica reconhece o *ensino e aprendizagem* como percurso lógico-metodológico contrários e inversos, no interior de um único e indiviso movimento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 153).

Segundo Martins (2013a, p. 293), “o percurso da aprendizagem, especialmente dos alunos em idade pré-escolar e escolar, atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síncrese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano”. Diante dessas constatações esta autora nos pergunta qual o curso lógico do processo de ensino, que respeitando o curso lógico da aprendizagem, conduz os alunos à aprendizagem.

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem (MARTINS, 2013a, p. 294).

Davydov (1982) teceu críticas às concepções didático-pedagógicas que ao entenderem que o pensamento dos alunos no início da idade escolar era um pensamento empírico, então o tipo de conhecimento a ser ensinado seria o empírico, concreto. Segundo este autor, um princípio didático da escola tradicional de seu tempo era o *princípio da acessibilidade*, o qual orientava-se pela compreensão de que “em cada nível de ensino, dá-se aos alunos aquilo que são capazes de assimilar na correspondente idade” (DAVYDOV, 2017, p. 215).

82 Retomaremos a discussão a respeito dos Ciclos de Escolarização no próximo item.

Primeiramente, o autor nos questiona quem e quanto pode definir com precisão a medida dessas capacidades de assimilação.

Está claro que tal medida foi formada espontaneamente na prática real do ensino tradicional, que, partindo de requerimentos sociais, predeterminou o nível das exigências em relação às crianças em idade escolar: o da educação empírico-utilitária e do pensamento empírico-classificador. Essas exigências converteram-se em possibilidades e normas do desenvolvimento psíquico da criança, sancionadas pela autoridade da Psicologia evolutiva e pela Didática. (DAVYDOV, 2017, p. 215).

Embora Davydov discorra sobre uma situação específica de seu tempo histórico, compreendemos que a passagem acima contém provocações relevantes para pensarmos os princípios didático-metodológicos presentes na educação escolar brasileira atual. Além disso, o autor afirma os problemas de se identificar as “possibilidades” de apropriação do conhecimento apartados da compreensão das particularidades dos períodos do desenvolvimento. Outro aspecto

[...] consiste na tese de que o ensino utiliza unicamente as possibilidades já formadas e presentes na criança. Em cada caso, é possível, então, limitar tanto o conteúdo do ensino como as exigências apresentadas à criança nesse nível real presente, sem se responsabilizar por suas premissas. Naturalmente, assim é possível justificar a limitação e a pobreza do ensino primário, apelando-se às características evolutivas da criança de sete anos, como, por exemplo, o pensamento por imagens, que se apoia em representações básicas. (DAVÝDOV, 1987, p. 215).

Diante da contestação das limitações do método tradicional de ensino em sua época, Davýdov (1982) retoma a discussão apresentada por Marx sobre o método de investigação e o método de exposição e afirma que

[...] a *investigação* abrange desde a diversidade sensorial específica de tipos particulares de movimento até o esclarecimento de sua base geral e intrínseca. A *exposição*, tendo esse mesmo conteúdo objetivo, começa com essa forma geral já encontrada, histórica e logicamente primária, de reprodução mental da entidade concreta, pela dedução lógica de suas manifestações particulares. (DAVÝDOV, 1982, p. 413).

Segundo o autor acima, as disciplinas escolares devem ser estruturadas em consonância com o método de exposição científica de modo a garantir a formação de conceitos essenciais em relação a área de conhecimento estudada. Nessa mesma direção, Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que a lógica do ensino se identifica com a exposição do conhecimento, o que significa que, de acordo com as proposições de Marx, “o ponto de partida da lógica de exposição deve ser a unidade de análise mais tênue, a forma universal, a determinação mais simples e essencial que representa a célula nuclear do objeto ou fenômeno a ser apreendido” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155). E os autores complementam que:

A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155).

Portanto, tomarmos o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos diz respeito a pensarmos como isso se concretiza na aula, mas não somente, e sim durante todo o processo de escolarização, o que demanda a organização e sistematização do ensino pelo coletivo de professores. Ou seja, para que o ensino promova o desenvolvimento do pensamento conceitual não só se coloca como imprescindível que os educadores tenham domínio do objeto a ser ensinado, como também, o trabalho coletivo entre aqueles que serão responsáveis pelo ensino destes conhecimentos nos diferentes momentos do processo de escolarização. É diante disso, que os momentos de formação contínua, de planejamento de aula devem ser instituídos como momentos coletivos de estudo, organização e planejamento dos profissionais de uma determinada escola.

Iniciamos este item procurando demonstrar que uma das determinações do objeto por nós analisado, isto é, a relação entre o processo ontogenético de formação de conceitos e a educação escolar, diz respeito à necessida-

de de um projeto curricular e de uma didática fundamentadas em uma teoria pedagógica que tome como tarefa a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. E esperamos ter explicitado que o tratamento conferido ao currículo e à didática pela pedagogia histórico-crítica representa um conjunto sólido e coerente de fundamentos pedagógicos e didáticos capazes de fornecer respostas consequentes ao problema posto no ponto de partida desta pesquisa.

5.2 Formação de sistemas conceituais como um processo ativo: da identificação dos dados do real ao pensar a realidade de modo conceitual

Afirmamos mais acima que a transmissão do conhecimento se situa no âmbito da intencionalidade do ensino, isto é, como um princípio ontológico do processo educativo (PASQUALINI; LAVOURA, 2020). No entanto, considerando que o conhecimento sistematizado historicamente pelos seres humanos pode ser transmitido por diversas formas, recuperamos neste momento a questão posta por Pasqualini e Lavoura (2020, p. 22):

[...] como organizar a atividade escolar do estudante para que nela se reconstitua a atividade intelectual e prática historicamente acumulada e sintetizada nos sistemas conceituais das diversas áreas do conhecimento e da prática social, para que tais sistemas conceituais se tornem elementos mediadores da atividade social dos estudantes, ensejando a *práxis*. (grifos dos autores).

Em termos gerais, os autores do excerto acima estão apontando o desafio posto à prática educativa que assume como uma de suas tarefas a promoção do desenvolvimento do pensamento conceitual nos estudantes. No item anterior procuramos demonstrar que o ponto de partida para o enfrentamento deste desafio passa por um projeto curricular e uma proposta didática que reflitam em seus fundamentos uma determinada concepção de ensino e de desenvolvimento psíquico, que articule as dimensões forma, conteúdo e sujeito-destinatário do processo educativo e oriente as tomadas de decisão do professor no planejamento e na condução das atividades didáticas (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Deste modo, neste momento procuraremos tecer algumas considerações a respeito da organização do trabalho pedagógico fundamentado na tríade conteúdo-forma-destinatário em relação aos diferentes níveis de ensino tendo como foco a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do processo de formação de sistemas conceituais.

Para tanto, iniciaremos afirmando a aprendizagem conceitual e a consequente formação de sistemas conceituais como um processo *ativo*. Pasqualini e Eidt (2019, p. 95) nos lembram que para a psicologia histórico-cultural o processo de apropriação da cultura ocorre *na* e *pela* atividade do indivíduo, mais especificamente, a partir da realização de uma atividade adequada que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Este princípio teórico leva a desdobramentos pedagógicos, dentre eles

[...] como nos lembram Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991), é preciso superar a concepção de criança como sujeito passivo entende-la não apenas como objeto, mas também como sujeito do desenvolvimento! O papel do adulto é orientar, organizar e guiar a atividade da criança para que nela se reconstitua a atividade cultural e histórica incorporada nas objetivações da cultura [...]. (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 95).

Ou seja, a aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ensinados nos diferentes níveis de ensino requer necessariamente indivíduos ativos. Conforme afirmam Pasqualini e Lavoura (2021, p. 121), o conhecimento escolar não é “projetado no psiquismo do aluno ou diretamente ali gerado/implantado por influência externa, mas envolve um processo pelo qual o sujeito-aprendiz ativamente trava relação com o conhecimento”.

No entanto, Nascimento (2010) nos alerta que para que o estudante seja ativo no seu processo de aprendizagem escolar, é necessário que o ensino seja organizado para esse fim, uma vez que, “espontaneamente, isto é, fora de uma organização intencional da atividade de ensino e aprendizagem, o sujeito pode ser ativo no seu processo de aprendizagem, mas dificilmente será ativo no seu processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares (conhecimento teórico)” (NASCIMENTO, 2010, p. 52).

Davídov (2017, p. 219) ao formular princípios didáticos orientadores de um ensino que promova a formação do pensamento teórico afirma o *princípio*

da atividade “como fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos”. Nas palavras deste autor:

A realização decorrente do princípio da atividade na educação permite superar o sensualismo unilateral (mas conserva a base sensorial dos conhecimentos), o nominalismo e, também, o associacionismo. Como resultado, desaparece o problema de unir os conhecimentos e sua aplicação. Os conhecimentos adquiridos no processo da atividade, em forma de verdadeiros conceitos científicos, refletem, essencialmente, as qualidades internas dos objetos e garantem que o indivíduo se oriente por eles durante a solução de tarefas práticas. (DAVÍDOV, 2017, p. 219-220).

Ou seja, se por um lado há que se combater e superar uma visão verbalista e dicotômica entre o conhecimento e o seu uso, por outro lado, afirmar o princípio da atividade não deve se confundir “com a acepção do termo no senso comum, como mero sinônimo de fazer coisas, estar executando tarefas ou ações motoras” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 51).

Recuperando o excerto acima de Davidov sobre a atividade como fonte, meio e forma de utilização dos conhecimentos, compreendemos que essa afirmação não se relaciona com o trato utilitarista conferido aos conhecimentos escolares, questão posta pelas tendências pedagógicas pragmatistas que afirmam que deve-se ensinar os conhecimentos e habilidades que serão úteis para a resolução dos problemas da vida cotidiana – ideia presente nas proposições da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, como já demonstrado no segundo capítulo deste estudo. Assim, como não se trata de interpretar que tarefas e situações estritamente formais, que exigem dos estudantes a ação de decorar os conceitos para fins avaliativos estão promovendo o caráter ativo da aprendizagem e a utilização dos conhecimentos. Ou seja, o que está posto por Davidov na passagem acima diz respeito a necessidade da organização sistemática e intencional do processo de ensino de modo que a atividade da criança e do adolescente seja orientada pelo conceito, o que lhe possibilitará novas possibilidades de ação na realidade. Nessa direção, Abrantes (2015, p. 138) afirma que

No processo de escolarização a relação ativa do indivíduo com problemas humanos objetivos caracteriza-se como finalidade da educação, visto que a colocação sistemática de questões

fundamentadas nos conhecimentos sistematizados implica conhecer os fatos práticos de onde surgem as premissas da ciência para resolvê-lo. É imprescindível que o indivíduo forme a capacidade de teorizar sobre o problema, ou mais precisamente, é imperativo que o indivíduo *pense teoricamente a realidade a fim de alcançar os níveis elevados de elaboração atingidos pela prática humana.* (grifos nossos).

Ou seja, o desenvolvimento do pensamento conceitual relaciona-se com a “possibilidade de a criança envolver-se em um outro tipo de atividade em sua vida: a atividade teórica, o que por sua vez lhe abre novas possibilidades de perceber e agir no mundo” (NASCIMENTO, 2010, p. 58). Nessa direção, concordamos com Asbahr (2020) ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento teórico não pode ser um fim em si mesmo, “mas *mediação* para constituição de um sujeito consciente, capaz de compreender o mundo a sua volta e transformá-lo no sentido da superação da sociedade do capital” (ASBAHR, 2020, p. 99).

Para tanto, faz-se necessário identificarmos como ao longo do processo de escolarização se produz condições para que o estudante desenvolva uma relação teórica com a realidade a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Assim, o processo de apropriação do conhecimento e o desenvolvimento social do pensamento devem ser compreendidos como um processo ativo, isto é, que ocorre na e pelas atividades que a criança e o adolescente realizam. No entanto, este também é um processo que ocorre em relação com outros seres humanos, o que requer, necessariamente, situações de comunicação.

Durante o terceiro capítulo afirmamos que para Vigotski (2007) o significado da palavra representa uma unidade de comunicação e generalização, deste modo, cabe neste momento destacar e reiterar a relação entre a apropriação do conhecimento e comunicação. Davíдов e Márkova (1987b) afirmam que o domínio da experiência socialmente elaborada pela criança requer, necessariamente, de início a comunicação com o outro, isto é, “a assimilação sempre passa em sua gênese pela etapa da atividade conjunta com outra pessoa” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 323, grifos nossos). Contudo, cabe pontuar que afirmar a atividade conjunta não pressupõe uma situação de igualdade, em que professor e estudante compartilhem o mesmo domínio do objeto a

ser conhecido, pois como afirmamos mais acima, a unidade contraditória que se estabelece entre ensino e aprendizagem é fundamental, uma vez que “[...] entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 295).

O percurso lógico da aprendizagem corresponde ao movimento do empírico ao abstrato, do singular ao universal. No entanto, para que o aluno se encaminhe da síncrese à síntese pela da mediação da análise desponta como necessário o papel do professor e o percurso lógico do ensino que “contraditoriamente se colocam como ‘mola propulsora’ desse processo de desenvolvimento, uma vez que sozinho e abandonado a própria sorte, o máximo a que o aluno poderá alcançar são as denominadas abstrações elementares” (LAVOURA, 2020, p. 120), isto é, as abstrações características do pensamento cotidiano.

Lavoura (2020, p. 120) afirma que para que o estudante consiga apreender em pensamento os distintos elementos da realidade nas suas múltiplas relações e determinações faz-se necessário “um par mais desenvolvido que possa conduzi-lo a suplantar a ordem ‘de baixo para cima’ e auxiliá-lo a transcender os horizontes da cotidianidade”. Para tanto, além do domínio do próprio objeto a ser ensinado e da lógica interna deste, faz necessário por parte do professor o reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, o que envolve tanto o conhecimento da periodização do desenvolvimento humano quanto do desenvolvimento dos graus de generalização do pensamento. É nessa direção que afirmamos a importância do estudo do desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos, uma vez que esse volta nosso olhar para a análise daquilo que se coloca no campo das possibilidades de desenvolvimento em um dado período e aquilo que deve ser gestado neste momento de modo que venha a se consolidar em períodos futuros.

No entanto, como vimos com os estudos de Vigotski (2007), o desenvolvimento do pensamento conceitual não representa um desdobramento evolutivo dos modos de generalização próprios da esfera da vida cotidiana. De acordo com este autor, “o desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos seguem caminhos opostos”, de modo que “os conceitos

científicos iniciam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 372).

O desenvolvimento de conceitos científicos começa no domínio da compreensão consciente e da volição e continua crescendo para baixo no domínio da experiência pessoal e concreta. O desenvolvimento de conceitos espontâneos começa no domínio do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: compreensão *consciente e voluntariedade*. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas revela, sem dúvida, a sua verdadeira natureza: *é a relação entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento*. (VIGOTSKI, 2007, p. 377, grifos nossos).

Segundo Vygotski (2006), a formação de sistemas conceituais ou, em outras palavras, o pensar conceitualmente a realidade pode vir a se consolidar somente a partir da adolescência, uma vez que requer o desenvolvimento do sistema funcional, mais especificamente, de uma maior integração sistêmica das funções da consciência, além do desenvolvimento da própria consciência do conteúdo do pensamento, ou seja, da capacidade de tomar os conceitos como objeto de análise, reflexão e orientação da ação (planejamento da ação). Mas, para isso vir a despontar na adolescência precisa, necessariamente, ter sido gestado em períodos anteriores. Interpretamos que é nesse sentido que Davidov afirma a possibilidade de se desenvolver na e pela atividade de estudo as bases do pensamento teórico, as quais se relacionam com as operações intelectivas de análise, reflexão e planejamento.

No entanto, Davydov e Kudriavtsev (1998) afirmam que o desenvolvimento das bases do pensamento teórico em crianças durante a idade escolar pode ser uma tarefa bastante desafiadora caso em período anterior do desenvolvimento não se tenham formado as premissas para um novo tipo de atividade. Desta forma, estes autores, destacam a importância da *imaginação* enquanto nova formação psíquica ao final da idade pré-escolar. Além disso, desponta como fator fundamental para a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento dos processos de pensamento durante a idade escolar as conquistas em relação ao domínio da fala, as quais devem ocorrer em períodos anteriores, assim como o desenvolvimento das relações de generalidade e das formas elementares de abstração, análise, síntese e comparação.

Assim, concordamos com Duarte (2021) ao afirmar a importância de recuperarmos as proposições de Vigotski (1996) a respeito do *método inverso* de Marx⁸³. Vigotski (1996), em seu célebre texto *O significado histórico da crise da psicologia*, afirma que

[...] O pesquisador nem sempre precisa seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso. Era para esse conceito de método “inverso” que apontava Marx quando afirmava que “a anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco (VIGOTSKI, 1996, p. 208).

Com base nestas formulações de Vigotski, Duarte (2021, p. 355) afirma que o método inverso pode ser empregado por análises que partam das formas mais complexas de sistemas psicológicos, “para percorrer o caminho inverso, até as formas mais simples, e, com isso, planejar percursos educativos que levem os alunos a alcançarem o domínio dos sistemas mais complexos de instrumentos psicológicos” (DUARTE, 2021, p. 355).

Deste modo, compreendemos que a tarefa de toda a escolarização básica é compreender como cada período do desenvolvimento engendra possibilidades de desenvolvimento do processo de generalização da realidade tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais. Assim, tendo como referência o sistema conceitual e suas características, ou seja, a atividade teórica em relação ao real e os seus vínculos com o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos nos diferentes períodos do desenvolvimento, que teceremos algumas considerações sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário do processo educativo em relação a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao discutir a proposição de um ensino desenvolvente, Davidov (1988) afirma que um tese fundamental para tal é a de que “a base deste ensino é seu *conteúdo*, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o

83 Marx (2011, p. 58) afirma: “A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida”.

ensino” (DAVÍDOV, 1988, p. 172, grifos nossos). De acordo com Saviani (2013) a separação entre conteúdo e forma é própria da lógica formal, pois a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, isto é, dos conteúdos em sua articulação com as formas.

Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes [...] tome-se, por exemplo, o caso da história. Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isso através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos. (SAVIANI, 2013, p. 123).

Nota-se nesta afirmação a unidade conteúdo-forma de ensino e o conteúdo como momento determinante desta unidade. No entanto, como já afirmamos anteriormente, tanto para Davidov quanto para a pedagogia histórico-crítica trata-se de precisar a natureza desse conhecimento que será transmitido pela educação escolar. É nesse sentido que Davidov (1988) afirma o conhecimento teórico das diferentes disciplinas escolares é o conhecimento que deverá ser transmitido aos estudantes.

O conhecimento do homem está em unidade com sua atividade intelectual (abstração, generalização etc.). “... O conhecimento não surge separado da atividade cognitiva do sujeito e não existe independente dela” (RUBINSTEIN, 1957, p. 45). Portanto, seria correto considerar o conhecimento, por um lado, como resultado de ações intelectuais que implicitamente os contêm em si mesmo e, por outro lado, como um processo de obtenção desse resultado durante o qual acontece a expressão do funcionamento das ações intelectuais. Dessa forma, seria admissível usar o termo “conhecimento” para expressar o resultado do pensamento (reflexão da realidade) e o processo de sua obtenção (isto é, as ações mentais). “Todo conceito científico é a construção do pensamento e o reflexo do ser” (RUBINSTEIN, 1957, p. 47). Desse ponto de vista, o conceito constitui simultaneamente o reflexo do ser e a operação mental. Naturalmente, os conceitos provenientes dos conhecimentos empíricos estão associados às ações empíricas (ou formais) e os teóricos – conceitos – a ações teóricas (ou substanciais). (DAVIDOV, 2019b, p. 216).

Ou seja, está posto por Davidov a unidade entre o desenvolvimento do conhecimento e as transformações do conteúdo e da forma de pensamento. No entanto, conforme já afirmado anteriormente, o processo de conhecer a realidade é um processo de *sucessivas aproximações* ao objeto, de modo que não se realiza em uma aula ou situação didática, mas, sobretudo, enquanto processualidade que se dá durante o percurso de escolarização. Para tanto, faz-se fundamental que o professor oriente esse processo. Nessa direção, cabe retomar o fundamento didático apresentado anteriormente que diz respeito a lógica e dinâmica do processo de sistematização do conhecimento a partir de sucessivos graus de generalização.

No ponto de partida está posto a necessidade de constatações do real, a partir de uma relação sincrética. No entanto, é fundamental que o ensino possibilite aos estudantes a superação gradual do estágio inicial de identificação e constatação do real, adentrando em uma relação de sistematização, de modo que possam adquirir gradativamente consciência de sua atividade mental. Nessa direção concordamos com Lavoura (2020) ao afirmar a importância de se pensar o ensino tendo como referência os *ciclos de escolarização* do processo de organização e sistematização da lógica do conhecimento.

[...] os ciclos de escolarização tomados como referência da prática de ensino histórico-crítica, permitem efetivar o ato de ensinar como processualidade, cujo ponto de partida é a representação caótica do objeto do conhecimento que, por meio de sucessivas análises e sínteses, vai extraindo suas “determinações mais simples” e descobrindo o conjunto de suas relações contraditórias e contínuas transformações, o que possibilita a concreção do objeto no pensamento, tendo-o no ponto de chegada como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”, ainda que seja o verdadeiro ponto de partida, tal qual afirma Marx (2011). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 151).

Em síntese, os ciclos de escolarização representam em seu conjunto o movimento de formação e desenvolvimento das capacidades de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social que ocorre à medida os conhecimentos escolares são ensinados ao longo do processo de escolarização (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Trata-se do movimento que parte da identificação, passando pela sistematização, em direção a ampli-

ação e posterior aprofundamento dos dados do real, os quais guardam correspondência com o desenvolvimento social do pensamento conceitual, que tem como momentos constitutivos as generalizações sincréticas e as generalizações por complexos.

Desta forma, na sequência nos voltaremos para o estudo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista tecer algumas considerações, em caráter de sínteses iniciais, a respeito das relações entre conteúdo e forma de ensino e seus respectivos vínculos com o processo de formação de conceitos.

Por fim, antes de prosseguirmos, cabe pontuar que o recorte conferido à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental justifica-se primeiramente pelo fato de que tomarmos como objeto de análise conteúdo e forma de ensino em referência ao destinatário requer que se tenha como centralidade os elementos essenciais dos distintos momentos de escolarização. Assim, dado os limites do presente estudo e a necessidade de investigações que aprofundem, a partir do referencial teórico em questão, as relações entre a adolescência (e suas respectivas atividades-guias) e as condições concretas de educação postas a estes sujeitos na realidade brasileira atual, justifica-se não nos voltarmos para o estudo dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio neste momento. No entanto, queremos ressaltar a necessidade de pesquisas que tomem essas relações como objeto de investigação, uma vez que urge compreendermos as possibilidades e limites postos aos jovens para estes alcem a capacidade de pensar a realidade teoricamente. Por fim, esse recorte justifica-se também pelo fato de que ao nos voltamos para a educação infantil e o ensino fundamental procuraremos indicar as relações entre conteúdo e forma de ensino requeridas para um processo de generalização do real com base nos conhecimentos científicos, isto é, para que se formem as bases do pensamento teórico, dado que desponta como fundamental para que na adolescência se alce a capacidade de elaborar sistemas conceituais.

5.2.1 Educação infantil: da sensorialidade imediata à experiência mediada por signos e seus significados

Conforme exposto no capítulo anterior, a criança em relação com outros seres humanos se apropria dos significados historicamente elaborados, de modo que se forma progressivamente um reflexo psíquico mediado da realidade. No entanto, este processo de transformação das imagens sensoriais em direção à imagem significada consubstanciada em conceitos não se dá espontaneamente. Segundo Mukhina (1996) o processo educativo, ao possibilitar o conhecimento das leis e relações gerais que regem a realidade, possibilita que o pensamento situacional, condicionado ao vivido, experienciado pela criança, caminhe gradativamente em direção às generalizações de pensamento.

Martins e Marsiglia (2015) argumentam que o planejamento de ensino constitui parte da organização do trabalho pedagógico na educação infantil⁸⁴.

[...] o planejamento pedagógico não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil em sua promoção. Isso implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possui, dentre outros aspectos. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 16-17).

Deste modo, o que está posto em questão é a impossibilidade de se dissociar no planejamento pedagógico o conteúdo de ensino da criança a ser ensinada, bem como das formas adequadas à efetivação do trabalho pedagógico, como já apontamos desde o início deste capítulo. As autoras mencionam no excerto acima a necessidade de se ter clareza sobre o papel da escola de educação infantil na *promoção do desenvolvimento da criança* e neste momento cabe tecermos uma primeira consideração em relação ao objeto desta pesquisa. Temos afirmado que a formação de conceitos enquanto processo tem início com o desenvolvimento da fala, isto é, o desenvolvimento da fala autêntica requer o desenvolvimento dos modos de generalização da realidade com base na palavra. No entanto, não raro observamos nas escolas de educação infantil a presença de concepções naturalizantes quanto ao desenvolvimento da fala e do próprio pensamento. Assim, o que queremos ressaltar é que a promoção do desenvolvimento da fala em suas máximas possibilidades (LA-

84 Segundo Martins e Marsiglia (2015), o planejamento pedagógico é tomado, equivocadamente, como sinônimo da organização da rotina institucional.

ZARETTI; SACCOMANI, 2021) e o conseqüente desenvolvimento do processo de significação da realidade vinculam-se ao papel da educação infantil.

Contudo, poderíamos nos questionar: se durante a infância a criança ao desenvolver a fala passa a generalizar a realidade a partir de suas experiências cotidianas e se o pensamento conceitual, que representa o processo de generalização da realidade com base na experiência teórica produzida pela humanidade, representa uma possível conquista de momentos futuros do desenvolvimento, então, qual a relação, de fato, entre a educação infantil e o processo de formação de conceitos?

Anteriormente, discorreremos sobre a proposição dos *ciclos de escolarização* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a qual afirma que o primeiro ciclo, que abrange a educação infantil toda, é o *ciclo de identificação dos dados da realidade* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), que se caracteriza pela prevalência da experiência sensível da criança em suas relações com o conhecimento. Melo, Lavoura e Taffarel (2020) afirmam que o traço essencial deste ciclo é determinado pelo conteúdo interno advindo das atividades-guia de comunicação emocional-direta (primeiro ano de vida), objetual-manipulatória (primeira infância) e jogo de papéis sociais (idade pré-escolar) – as quais analisamos no capítulo anterior. Além disso, “o propósito deste primeiro ciclo é confrontar o estudante com os dados da realidade para que ele, gradualmente, organize em seu pensamento a identificação destes dados” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 121). Assim, se colocam como possibilidades de desenvolvimento, a depender das condições de ensino, ações de identificação, comparação, classificação e categorização dos objetos, além do desenvolvimento das formas elementares de abstração.

No terceiro capítulo, afirmamos com base em Vygotsky (2018a), que o sincretismo do pensamento é resultante de conexões das impressões sensorio-perceptuais da criança e, portanto, expressam uma carência de relações objetivas. Também afirmamos que as generalizações por complexos ou representações gerais são generalizações de imagens da memória (VYGOTSKY, 2018a), que se apoiam na percepção semântica e expressam o princípio de uma correspondência objetiva com os dados da realidade, isto é, expressam o surgimento de conexões objetivas. Assim, o desafio posto à educação infantil é promover a partir do ensino o desenvolvimento das formas rudimentares de

análise, síntese e abstração, além da formação e desenvolvimento das *relações de generalidade* entre os significados.

Portanto, nos cabe analisar como a educação infantil produz esse desenvolvimento, o que nos coloca de volta à questão dos conteúdos e objetivos de ensino. No entanto, conforme bem apontam Martins e Marsiglia (2015, p. 17) “a história da educação infantil aponta severos limites no âmbito da prescrição de seus conteúdos, uma vez que, geralmente, se limitam à reprodução da educação presente na vida cotidiana”. É nessa direção que apontamos mais acima o currículo enquanto um instrumento fundamental para a orientação do trabalho educativo desde a educação infantil.

Sobre a natureza dos conteúdos da educação infantil, Martins (2012) apresenta uma discussão sobre os *conteúdos de formação operacional* e de *formação teórica*⁸⁵. Os conteúdos de formação operacional referem-se ao conjunto de conteúdos que não são transmitidos conceitualmente, mas orientam a prática do professor interferindo “diretamente na constituição de novas habilidades na criança” (MARTINS, 2012, p. 96) e influenciando indiretamente na construção de conceitos⁸⁶. Trata-se de um conhecimento teórico que orienta a atividade do professor, o que deve significar que a educação que “se realiza dentro do âmbito escolar seja diferente da educação que se faz no âmbito da vida doméstica, na educação informal. Não se trata, pois, do ‘cuidar’ ou do ‘brincar’ que se realiza fora do contexto escolar!” (SACCOMANI, 2018, p. 291).

Os conteúdos de formação teórica dizem respeito aos saberes escolares, isto é, aos sistemas conceituais das diferentes áreas do conhecimento a serem transmitidos de forma intencional e sistematizada às crianças. Estes conteúdos operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas e diretamente na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Assim, segundo Martins (2012, p. 96) os conteúdos teóricos “corroboram para

85 Cabe alertar que essa proposição sobre conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação prática em nada se relaciona com uma concepção dualista de teoria e prática, a qual se faz presente de forma expressiva nas discussões sobre a atividade pedagógica, principalmente na relação com áreas do conhecimento como a educação física escolar.

86 [...] denominados de *conteúdos de formação operacional*, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão, nelas, o que classificamos como *aprendizagem indireta* (MARTINS, 2012, p. 95, grifos da autora).

aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade”⁸⁷.

Em síntese, de acordo com a proposição apresentada por Martins (2012) os conteúdos de formação operacional influenciam indiretamente na construção de conceitos, enquanto os de formação teórica diretamente. Ou seja, trata-se de reconhecermos que está em curso durante toda a educação infantil um processo de internalização dos signos e significados historicamente produzidos, que gradativamente passarão a mediar o comportamento da criança, isto é, se converterão em ferramentas para a autorregulação de seu comportamento. Cabe lembrar, que este processo se dá na e pelas atividades que a criança realiza em situações de comunicação com outros seres humanos.

Ao discorrermos sobre o primeiro ano de vida, afirmamos que se trata de um período *pré-intelectual* do desenvolvimento da linguagem e *pré-verbal* do desenvolvimento do pensamento. Afirmamos, também, que a depender das condições de vida e educação do bebê, ao final do período despontará a *fala autônoma*, que representa a emergência da função indicativa do signo. Portanto, com base no que foi exposto anteriormente e tendo em vista a necessidade de promoção do desenvolvimento do processo de significação da criança, destacaremos três elementos que podem organizar a prática educativa com bebês que se colocarão como fundamentais para as conquistas futuras em relação ao processo de apropriação dos signos e seus significados. O primeiro diz respeito à importância de *ações educativas que visem à formação da atividade de comunicação emocional-direta do bebê com o adulto*⁸⁸. O segundo elemento diz

87 Cabe pontuar que, de acordo com Martins (2012, p. 97) a categorização proposta em conteúdos de formação operacional e formação teórica “cumpre função essencialmente organizativa do planejamento pedagógico, uma vez que, na experiência escolar do aluno, tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência”.

88 Como vimos anteriormente, a comunicação do bebê com o adulto, entendida no seu sentido amplo, não se faz presente desde seu nascimento. Assim, o adulto será o responsável por produzir a necessidade de comunicação no bebê. Como nos lembra Pasqualini (2009, p. 36), a situação social do bebê caracteriza-se pela “contradição entre, por um lado, sua máxima sociabilidade – pois em função de sua completa dependência dos adultos, toda a relação do bebê com a realidade circundante é socialmente mediada – e por outro, suas mínimas possibilidades de comunicação”. Nesse sentido, Lísina (1987) afirma que a atividade antecipadora do adulto desponta como elemento fundamental para a produção da necessidade de comunicação. Assim, trata-se de agir intencionalmente para que por meio das relações do bebê com os educadores suas reações vocais deixem de ter existência meramente biológica e cumpram a função de contato social (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021). Conforme afirmam Pasqualini e Eidt (2016), com base em Bodrova e Leong (2007), é fundamental “que os

respeito a promover o desenvolvimento das *manipulações primárias de objetos* na e pela *ação conjunta* do adulto com a criança. Como apontamos no capítulo anterior, as manipulações primárias, que principiam como ato reflexo, se complexificam durante o segundo semestre de vida, dando início ao processo de generalização da ação. Portanto, faz-se fundamental a promoção do desenvolvimento da manipulação primária de objetos⁸⁹. Conforme afirmar Martins (2012, p. 105):

[...] a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma etc.) Este é o início do caminho pelo qual a criança *aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes* (grifos nossos).

Ou seja, não basta disponibilizar os objetos para criança, faz-se necessário que eles sejam parte da ação conjunta da criança com o adulto. Além disso, cabe pontuar a importância da seleção intencional dos objetos, de modo que estes estejam, inclusive, a serviço dos conteúdos de formação teórica trabalhados já neste período do desenvolvimento. A partir dessas ações a criança começa, por exemplo, a ter condições de identificar as semelhanças e as diferenças entre os objetos, ainda que orientada pelas propriedades físicas externas destes, e a estabelecer relações e conexões entre os objetos⁹⁰.

E o terceiro elemento diz respeito ao trato com o *desenvolvimento da linguagem*. Para tanto, destacamos a importância da inserção da criança na esfera dos significados sociais, a criação de condições nas quais os aspectos semânticos e fonéticos das palavras sejam destacados para a criança, a atuação para que a criança amplie seu vocabulário e a estimulação auditiva.

comportamentos do bebê que não são ainda verdadeiramente comunicativos sejam tratados pelo educador como se fossem comunicativos” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 115).

89 Cabe pontuar que há também que se atentar para o posicionamento postural e a atividade locomotora desses bebês menores de um ano, pois esta irá incidir sobre as possibilidades e resultados exploratórios do objeto (COSTA; AMORIM, 2021).

90 Pasqualini, Alves e Magalhães (2020) discorrem a respeito das possibilidades para o trabalho educativo com bebês e destacam recursos pedagógicos que podem contribuir com a formação das ações sensório-motoras de manipulação primária dos objetos.

Um marco referencial deste período diz respeito ao desenvolvimento do interesse ativo do bebê a partir do segundo semestre de vida, que corrobora o aparecimento das primeiras formas imitativas de movimentos e sons. Nessa direção, Lazaretti e Saccomani (2021, p. 182) afirmam que “o objetivo principal do trabalho pedagógico com bebês é avançar da comunicação imediata (sem palavras) à conquista da comunicação mediada pela linguagem oral”. Nesse mesmo sentido, Franco e Martins (2021, p. 116) afirmam que “as primeiras palavras surgirão dos sons que a criança ouve da fala do adulto aliados à formação da imagem subjetiva que está construindo acerca dos objetos e fenômenos que experiencia”. Ou seja, as primeiras palavras surgirão com base nos sons da linguagem que a criança assimila quando o adulto fala. Para tanto, as autoras destacam a importância da estimulação auditiva para que a criança forme a habilidade de constituir os sons da língua materna⁹¹.

Deste modo, as conquistas do desenvolvimento características do primeiro ano abrem possibilidades para que desponte um novo período do desenvolvimento, a *primeira infância*. De acordo com Pasqualini (2009) a situação social de desenvolvimento neste momento caracteriza-se pela total dependência da conduta da criança em relação à situação presente, o que impõe determinações ao pensamento, isto é, nesta fase pensamento e ação se identificam. Além disso, o intenso *desenvolvimento da linguagem oral* e o desenvolvimento da *atividade objetal-manipulatória* vinculam-se ao desenvolvimento das formas elementares de generalização, as generalizações sincréticas.

A respeito do desenvolvimento da linguagem, Martins (2012, p. 117) afirma que “à etapa pré-linguística seguem-se as etapas de domínio primário do idioma, característico do segundo ano de vida; e do domínio da estrutura gramatical da linguagem, presentes a partir do início do terceiro ano”. Portanto, segundo esta autora, a atividade pedagógica neste momento deve possibilitar a compreensão e uso da linguagem em seus aspectos semânticos, léxicos e gramaticais, o que envolve a promoção da correta articulação dos sons consti-

91 De acordo com Franco e Martins (2021, p. 119) “trata-se de desenvolver na criança a acuidade perceptual auditiva, sendo necessário um trabalho que apresente a ela possibilidade de perceber e diferenciar aspectos sonoros existentes na realidade, tais como sons da natureza, instrumentos musicais, fala humana. Nesses primeiros meses de vida é fundamental, no trabalho com o bebê, o trato com os sons que se efetiva por meio das ações com o adulto, possibilitando o desenvolvimento das primeiras formas de compreensão das palavras, bem como da utilização ou pronúncia das mesmas”.

tutivos da palavra, a ampliação do vocabulário, a ordenação e articulação das palavras nas orações.

Franco e Martins (2021, p. 125) afirmam também a necessidade da organização do trabalho pedagógico “visando a identificação da palavra como unidade linguística de referência da fala”. Sendo a palavra um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais, o trabalho pedagógico deverá colocar cada um desses aspectos como figura, de modo a promover a tomada de consciência do conceito de palavra pela criança. E, nesse sentido, concordamos com Lazaretti e Saccomani (2021) ao destacarem que o ensino da oralidade na educação infantil deve ser contemplado pelas ações de ensino realizadas em diferentes momentos da prática pedagógica, isto é, deve ser contemplado tanto pelas ações diárias, vinculadas às práticas de cuidado, quanto pelas ações sistematizadas.

Afirmamos anteriormente que é por meio da atividade objetalmantipulatória que a criança se apropria da função social do objeto, o que corrobora a apropriação dos *significados socialmente elaborados* destes objetos, uma vez que o adulto ao ensinar os modos de uso dos objetos o faz (ou deveria fazer) mediado pela esfera dos significados. Ou seja, a prática pedagógica na primeira infância deve ir além da mera exploração sensorial dos objetos e promover o domínio dos seus modos de uso, guiando os movimentos das crianças por meio de gestos, mediados pelo uso da linguagem (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 189).

A atividade pedagógica com crianças na primeira infância envolve, também, a discussão sobre quais objetos da cultura estão sendo disponibilizados para a criança, como estão sendo disponibilizados e como se dá a participação do adulto nesta atividade. Lazaretti e Magalhães (2019, p. 15) afirmam que não raro nas instituições educativas da primeira infância nos deparamos com situações em que os objetos disponibilizados aos bebês e crianças pequenas servem para simples manuseio, “muitas vezes selecionados aleatoriamente, cuja finalidade é a distração e passatempo”. Assim, as autoras apontam para a necessidade de se saber como ensinar por meio desses instrumentos⁹².

92 Logo, as ações de ensino devem envolver: selecionar, dispor, organizar objetos que possam ser manipulados pelas crianças, ensiná-las a atuar com eles e, também, apropriar-se dos seus atributos conceituais. Estas são condições indispensáveis ao bom ensino na educação infantil,

De acordo com Martins (2012, p. 166), “é precisamente por meio da atividade objetal manipulatória que a criança inicia a formação das operações racionais constitutivas do pensamento”, ou seja, uma vez que as experiências com os objetos se voltam para o estabelecimento de conexões e relações entre os objetos, estas possibilitam a emergência das primeiras generalizações e comparações. No entanto, de acordo com a autora acima “a mediação do adulto fornecendo modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal, são requisitos indispensáveis para tais elaborações” (MARTINS, 2012, p. 116).

Neste momento, cabe ressaltar o papel do ensino dos conhecimentos científicos na educação infantil. Ou seja, as ações de identificação e classificação podem ocorrer nas mais diversas situações da rotina da criança na escola, além de que essas ações também são mobilizadas nas relações que a criança estabelece em outros espaços. E, considerando que o pensamento teórico, supera por incorporação o pensamento empírico em direção à reprodução em pensamento do sistema de nexos e relações do objeto que não se revelam no imediato, julgamos ser necessário refletirmos sobre *quais aspectos do conceito trabalhado estão orientando as ações de comparação e classificação da criança*. Nesse sentido, Franco e Martins (2021, p. 134) afirmam que o que está em questão neste momento é “ensinarmos a criança a abstrair os traços essenciais dos objetos”, o que se faz a partir de atividades que permitam à criança comparar, classificar, agrupar e ordenar.

No capítulo anterior afirmamos a dependência do pensamento em relação ao campo sensório-perceptual imediato e que as conexões feitas pelas crianças são conexões subjetivas que ela estabelece entre os objetos. Deste modo, considerando que a lógica do ensino e da aprendizagem não se identificam (fundamento didático que discutiremos anteriormente), entendemos que um importante tarefa neste movimento consiste em atuar de modo a revelar para as crianças as conexões objetivas entre os objetos. Em síntese, o professor, orientado pelo conhecimento científico a ser ensinado, organiza os meios adequados para que a criança possa estabelecer relações entre os objetos pa-

uma vez que possibilitam a complexificação das funções psíquicas e, conseqüentemente, reorganizam a consciência da criança promovendo desenvolvimento (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 15).

ra além das sensações imediatas, ou seja, trata-se de orientar as crianças em direção ao encontro com o dado não aparente.

Assim, na primeira infância ocorre um importante salto qualitativo em relação ao seu psiquismo, isto é, tem-se início a formação de uma imagem *significada* da realidade. As palavras alçam a condição de *signo*, fato que abre novas possibilidades tanto para o desenvolvimento da linguagem quanto para o desenvolvimento do pensamento. Deste modo, criam-se condições para o desenvolvimento gradual das generalizações por complexos que, diferentemente do sincretismo que resulta de conexões entre as próprias impressões da criança, expressam as relações objetivas entre as coisas. No entanto, essas relações formam-se com base nas manifestações concretas exteriores dos objetos. Em outras palavras, os complexos “abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles estabelecidos por meio de conexões práticas e casuais” (MARTINS, 2013b, 133).

Diante do exposto, cabe nos perguntarmos a respeito dos vínculos entre o desenvolvimento do processo de significação durante a *idade pré-escolar* e a educação infantil. Para tanto, destacaremos as relações entre a atividade-guia do período e conteúdo-forma de ensino que podem mobilizar o desenvolvimento das operações intelectivas necessárias ao desenvolvimento do pensamento teórico em períodos futuros.

No capítulo anterior, discorreremos a respeito da brincadeira de papéis sociais, enquanto a atividade-guia da idade pré-escolar, e afirmamos que neste momento destaca-se para a criança as *relações sociais* no interior das quais os objetos são empregados, ou seja, na e pela brincadeira de papéis sociais a criança se apropria dos significados das atividades sociais historicamente desenvolvidas e dos modos de relações vinculados a estas.

Ao discorrermos sobre a brincadeira de papéis sociais conferimos destaque às relações entre a transferência de significado de um objeto a outro e o desenvolvimento dos processos de generalização e abstração, bem como ao próprio papel que a criança desempenha na brincadeira e como este mobiliza processos de análise, síntese, comparação, abstração e generalização. Além disso, cabe pontuar que a criança representa na brincadeira relações humanas por ela percebidas e identificadas e, conforme afirma Lazaretti (2013, p. 160),

“a atividade lúdica possibilita que a criança reconstitua relações humanas e sociais e, ao mesmo tempo, desencadeia funções psicológicas, como a imaginação, por meio de processos pedagógicos organizados e intencionais”.

Nessa direção, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 65) afirmam que “a brincadeira de papéis sociais, como uma particular atividade humana, precisa ser promovida e incentivada na escola e, a intervenção pedagógica na brincadeira envolve distintas funções e ações do professor, a depender de sua intencionalidade”.

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à *direção dos adultos*, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. (ELKONIN, 1960, p. 513, grifos do autor).

Assim, para o autor acima o desenvolvimento da brincadeira está intimamente vinculado à comunicação da criança com o adulto. Além disso, Elkonin ressalta que os adultos possuem um papel diretivo neste processo de desenvolvimento da brincadeira, o que não deve significar uma oposição à atitude criativa da criança. Para tanto, faz-se fundamental a observação da brincadeira, ou seja, observar do que as crianças brincam, como distribuem os papéis, os argumentos e conteúdos presentes (ELKONIN, 1960). Deste modo, a partir da observação é possível o planejamento de diferentes ações pedagógicas que possibilitarão que a criança conheça a realidade, desenvolva suas ideias sobre as relações humanas que ela reconstitui em sua brincadeira. E essas ações pedagógicas podem ser tanto ações que envolvam o compartilhamento da brincadeira entre a criança e o educador, em que este assume um papel e enriquece o repertório de diálogos e argumentos, quanto ações pedagógicas que podem ocorrer em momentos posteriores ao que foi observado. Neste caso, o educador pode planejar atividades em que ele ofereça outros modelos de relações sociais, outros modelos de ações, o que na educação infantil pode ser feito a partir da contação de histórias, por exemplo.

Outro aspecto que precisa ser destaca em relação a brincadeira de papéis sociais diz respeito à sua forma *coletiva*. Com base em Elkonin, Pasqualini e Abrantes (2013, p. 19) afirmam que “a atividade que ocorre no processo grupal permite que a criança tenha a experiência de ver confrontado seu ponto de vista individual e de mudar sua posição de análise, processo social que proporciona um *descentramento cognitivo e emocional*” (grifo dos autores). Portanto, a brincadeira em sua forma coletiva pode promover o desenvolvimento tanto da *função comunicativa* quanto da *função significativa da fala*, além de ampliar a compreensão da criança do mundo⁹³. Deste modo, destaca-se a necessidade de ações educativas que viabilizem e promovam a brincadeira coletiva, além da centralidade da intervenção do professor como condição para que a brincadeira se efetive como atividade produtora de neoformações psíquicas (PASQUALINI; ABRANTES, 2013)⁹⁴.

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais possibilitará que a *imaginação* desponte como nova formação que se consolidará ao final da idade pré-escolar. Conforme afirmamos mais acima, de acordo com Davydov e Kudriavtsev (1998) a imaginação da criança na idade pré-escolar é

[...] a base para o pensamento teórico em todos os estágios subsequentes de desenvolvimento, incluindo, em particular, os anos iniciais da idade escolar. No curso da ontogênese, a imaginação não é "eliminada" pelo pensamento nem reduzida a ela; em vez disso, ao nutrir a experiência do pensamento, ela assume um caráter genuinamente racional - generalizador de conteúdo. (DAVYDOV; KUDRIAVTSEV, 1998, p. 42).

93 Brigatto (2018) a partir de suas observações de crianças de uma turma de educação infantil discorre sobre o desenvolvimento das situações de brincar coletivamente. Segunda a autora, antes das intervenções por ela realizadas, dois temas foram observados com frequência nas brincadeiras das crianças. O primeiro era a brincadeira de “casinha” e o outro de “ida à cidade”. No entanto, apesar das crianças poderem interagir umas com as outras nesses momentos destinados ao brincar, a pesquisadora identificou que algumas crianças não se inseriam nas brincadeiras orientadas pelas temáticas citadas acima e, então, elegiam outros objetos e brincavam sozinhas. Além disso, foi observado que as crianças tinham uma dificuldade para se organizarem coletivamente na brincadeira, o que influenciava o desenvolvimento de um enredo e a permanência das crianças em um papel. A partir disso Brigatto (2018) concluiu que a orientação do adulto pode incidir positivamente sobre a organização coletiva do grupo, na distribuição e permanência das crianças nos papéis e o próprio desenvolvimento da brincadeira.

94 Cabe lembrar que “nem toda brincadeira provoca desenvolvimento e produz humanização: o impacto da brincadeira sobre o psiquismo infantil depende da progressiva complexificação de sua estrutura (que desafie as capacidades e funções psíquicas da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento) e da própria natureza do conteúdo social representado na atividade” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 19).

Segundo os autores da passagem acima, as atividades que a criança realiza durante a idade pré-escolar, sobretudo, a brincadeira de papéis sociais, engendram as possibilidades para que ao final do período a imaginação desponte como uma nova formação psíquica. Assim, o desenvolvimento da imaginação pode levar a criança a se confrontar com a necessidade de “um novo meio de lidar com um determinado conjunto de tarefas e uma nova forma de lidar com a realidade, que chamaremos de teórica” (DAVYDOV; KUDRIA-VTSEV, 1998, p. 43).

De acordo com Pasqualini e Abrantes (2013, p. 20), a literatura infantil representa uma “mediação imprescindível na constituição do psiquismo da criança, uma vez que possibilita o acesso a conhecimentos que apresentam a realidade de forma imaginativa, mas se organizam a partir das contradições reais da existência humana”. Nessa direção, Abrantes, Barros e Orpineli (2020) argumentam em defesa da necessidade da literatura na educação infantil, tendo como perspectiva “contribuir para a formação de bases lógicas para vinculação das crianças com a realidade com o intuito de formar os sentidos humanos e a compreensão dos fenômenos, considerando as transformações da natureza, da sociedade e do pensamento” (ABRANTES; BARROS; ORPINELI, 2020, p. 117).

Mújina (1979, p. 70) afirma que a depender das condições de ensino a fixação do pensamento infantil em um caso particular pode ceder passagem “a formas generalizadas do pensamento, quando se dá a conhecer à criança não coisas isoladas e suas propriedades, mas sim os nexos gerais e as leis dos fenômenos da realidade”. Ou seja, os conhecimentos científicos, ou como afirmamos mais acima, os conteúdos teóricos ensinados na educação infantil, devem ser organizados de forma a orientar o pensamento da criança não somente a perceber, constatar e identificar elementos, mas, sobretudo, perceber os vínculos internos dos objetos, vínculos estes que não se revelam na imediatividade.

Nessa direção, Vigotski afirma que é possível observar que as crianças em idade pré-escolar começam a formular explicações para os fenômenos e situações da realidade. Mas essas explicações ainda carecem de objetividade, de fidedignidade ao real. Vigotski cita o exemplo de uma menina que disse a ele “Agora, finalmente, adivinhei como surgiram os rios. Acontece que as pes-

soas escolheram um lugar perto da ponte cavaram um buraco e o encheram de água” (VIGOTSKI, 2020, p. 149). E sobre essa fala o autor comenta:

Ela sabia que algo existia sem pessoas e que algo as pessoas tinham feito, mas neste caso as pontes foram os elementos decisivos no seu entendimento, e os rios pareciam ser feitos pelas mãos das pessoas. O que isso significa? Isso nos diz sobre algo muito simples: o que para nós parece compreendido por si mesmo, demanda em relação à idade pré-escolar um trabalho formativo com a criança. Para que seja possível a instrução em disciplinas, é imprescindível diferenciar a representação geral do que será então objeto de instrução. Parece-me que todos os aspectos da educação e do trabalho formativo pré-escolar convergem para esses. (VIGOTSKI, 2020, p. 149).

Ou seja, com o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, surgem os interesses não somente pelas relações entre as pessoas, mas pelo conhecimento presente nessas relações. Sobre a fala da criança da passagem acima, Vigotski aponta que essa criança havia compreendido que as pessoas constroem coisas e ela apoiou-se nesta ideia para produzir uma explicação sobre o que são os rios. No entanto, este juízo é fruto de um movimento indutivo, isto é, a partir de sua experiência esta criança formulou um padrão que é “os seres humanos constroem coisas” e partiu deste para formular uma explicação de como surgiram os rios. Por isso, segundo Vigotski ainda se trata de um pensamento pautado em representações gerais, ou seja, um pensamento por complexos. E o autor alerta que é fundamental o processo educativo neste momento diferenciar a representação geral do que é objeto da educação, pois para ele “a tarefa consiste em conduzir a criança à ciência. A tarefa consiste em tornar possível o ensino de ciência, do ponto de vista da lógica dessa ciência” (VIGOTSKI, 2020, p. 147). Ou seja, o ensino não deve pautar-se em representações gerais, nem mesmo na educação infantil, mas sim há que se criar tensões no processo de comunicação entre a criança e o educador, de modo que se torne necessário avançar para além das representações gerais.

[...] a educação da criança de 0 a 6 anos tem como uma de suas tarefas fundamentais “ensinar a pensar”. Tal proposição sustenta-se na compreensão de que o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado da maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo. Fica evidente, ainda, que uma educação meramente e exclusivamente calcada no prazer, que não exija da criança

pequena “esforços mentais”, não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para ela na escola como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido suas premissas. (PASQUALINI, 2010, p. 187).

Em síntese, conforme exposto anteriormente, durante os períodos iniciais de vida, a criança enfrenta a contradição entre o biológico e o cultural e principia o processo de apropriação dos signos e significados socialmente elaborados, que passam a mediar sua relação com a realidade e com si mesma. Assim, começam a se formar tanto as operações racionais de pensamento quanto as relações de generalidade. Contudo, essas relações formam-se com base nas experiências da criança, isto é, condicionadas ao vivido e circunscritas à captação sensório-perceptual imediata. Portanto, coloca-se como uma das tarefas da educação infantil a organização de situações de ensino em que as conexões objetivas entre os objetos e fenômenos da realidade se revelem para a criança. Para tanto, faz-se necessário a transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por meio de procedimentos de ensino adequados aos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico que compõe esse nível de ensino, de modo a gestar as possibilidades de superação dos limites da particularidade do pensamento da criança.

5.2.2 Anos iniciais do ensino fundamental: atividade de estudo e formação das bases do pensamento teórico?

O título deste subitem anuncia as possibilidades dadas em relação ao desenvolvimento do pensamento da criança durante o período da idade escolar. No entanto, ao apresentarmos essas possibilidades na forma de pergunta temos por objetivo realizar uma provocação, qual seja: considerando o projeto neoliberal de educação e sua intensificação através das políticas e reformas educacionais - questão que nos detivemos anteriormente - quais são as possibilidades e desafios para a formação da atividade de estudo e o desenvolvimento das bases do pensamento teórico na primeira etapa do ensino fundamental no Brasil atual, considerando um contexto de crise econômica e de pandemia, o qual apenas intensificou e explicitou um projeto educacional marcado, dentre outras coisas, pela precarização do trabalho docente e esvazia-

mento dos currículos escolares, além da profunda desigualdade econômica e social⁹⁵?

De acordo com Melo, Lavoura e Taffarel (2020) os anos iniciais do ensino fundamental podem guardar correspondências com o ciclo de *iniciação à sistematização do conhecimento*, isto é, a depender das condições de ensino, o estudante poderá organizar “em seu pensamento os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos que busquem explicar os enlaces e relações entre os objetos, ações e fenômenos presentes na realidade objetiva” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 121). Além disso, está dado como possibilidade a este período o desenvolvimento de capacidades intelectivas, em especial, daquelas necessárias ao desenvolvimento do pensamento teórico, como análise, reflexão e planejamento (DAVIDOV, 1988).

Deste modo, compreendemos que o problema colocado à organização do ensino neste momento diz respeito a como conteúdo e forma de ensino promovem o desenvolvimento do pensamento, mais especificamente, como promovem as relações *sistemáticas* de generalidade que se colocam como formas embrionárias da elaboração de sistemas conceituais.

Visando contribuir com esta questão, teceremos algumas considerações na sequência a partir dos seguintes pontos: o conhecimento teórico como conteúdo e necessidade da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988) e a consequente tarefa do ensino escolar de produzir intencionalmente as necessidades para o estudo (PASQUALINI; LAVOURA, 2021); as ações de estudo e o papel do professor na elaboração e condução da tarefa de estudo.

Conforme apontamos anteriormente, de acordo com Davidov (1988), os conhecimentos teóricos constituem o conteúdo da atividade de estudo.

95 De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), IBGE, de 2019, aproximadamente 1,1 milhão de crianças e adolescentes brasileiros em idade escolar obrigatória estavam fora da escola (a maioria nas faixas etárias de 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos).

No entanto, de acordo com um levantamento realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em novembro de 2020 (novo mês de pandemia de Covid-19), 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) e 3,7 milhões, embora estivessem matriculados, não tinham acesso a atividades escolares, o que juntos somam 5,1 milhões de crianças e adolescentes. Desse total, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade. Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.

Na atividade de estudo, os alunos reproduzem o *processo real pelo qual os homens criaram os conceitos, as imagens, os valores e as normas sociais*. Portanto, a aprendizagem das disciplinas deve ser estruturada de maneira que “de forma concisa e resumida, reproduza o processo histórico real de produção e desenvolvimento dos [...] conhecimentos” (ILYENKOV, 1964, p. 13). No processo da Atividade de Estudo, as futuras gerações recriam em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideias da cultura espiritual (SHIMINA, 1981, p. 53). Assim como outros tipos de atividade reprodutiva, a Atividade de Estudo configura uma das vias de realização da *unidade do histórico e o lógico* no desenvolvimento da cultura humana. (DAVIDOV, 2019b, p. 217, grifos nossos).

No entanto, para que o conhecimento teórico se apresente como conteúdo da atividade de estudo, ele precisa ser ao mesmo tempo a sua necessidade. Portanto, neste momento, faz-se necessário nos voltarmos para a compreensão da formação da atividade de estudo. Cabe pontuar que estamos tomando como referência para a discussão sobre a atividade de estudo as formulações de Davidov e Elkonin, os quais constituem, segundo Puentes e Longarezi (2019), uma teoria desenvolvida no âmbito do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin⁹⁶.

De acordo com Davidov (2019a), ao adentrar na escola de ensino fundamental a brincadeira, atividade-guia do período anterior, ainda ocupa um lugar importante na vida da criança. No entanto, sua situação social de desenvolvimento se altera, de modo que a atividade de estudo pode se formar como a atividade-guia do período, o que, conseqüentemente, modifica os motivos que a orientam, “*criando novas fontes para que se desenvolvam suas potencialidades cognitivas e morais*. O processo dessa reestruturação tem várias etapas” (DAVIDOV, 2019a, p. 177, grifos do autor). Ou seja, Davidov está argumentando que a formação dos motivos para o estudo e o reposicionamento da brincadeira no sistema de atividades da criança não se dá de imediato, isto é, com a entrada da criança no ensino fundamental - dado que já apontamos ao tratarmos da atividade de estudo no capítulo anterior.

Segundo Davidov (2019a) um dos tipos de dificuldades que podem ser experimentadas pelos estudantes desse nível de processo escolar é que

96 Sobre a Teoria da Atividade de Estudo ver Puentes, Cardoso e Amorim (2019) e sobre o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin ver Puentes e Longarezi (2019).

Inicialmente, corriam com alegria pela escola, chegavam muito antes do horário, dedicavam-se com satisfação a qualquer exercício, orgulhavam-se dos professores. Assim que eles expressavam a disposição geral para assimilar conhecimentos. Mas, o processo de aprendizagem, no primeiro ano, é usado para que as crianças recebam um ou outro conhecimento, *definições e fatos*, sendo necessário recordar e aplicar em situações indicadas. Normalmente, a ênfase não é dada à *necessidade desse conhecimento*. É natural que, em tais condições, o campo de busca intelectual da criança não seja amplo e a autonomia cognitiva é realmente limitada. Em aulas como essas, formam-se fracos interesses para o conteúdo do material didático. Na medida que a criança se acostuma com os atributos exteriores da escola vai extinguindo-se nela a atração inicial pelo estudo e, como resultado, surgem com frequência a apatia e a indiferença. Às vezes, *os professores se empenham em superá-las, com a introdução, no material, de elementos de interesse exterior. Mas, esse recurso só funciona por pouco tempo* (DAVIDOV, 2019a, p. 180, grifos nossos).

Na passagem acima Davidov discorre a respeito de uma situação observada por ele em relação a inserção das crianças ao que denominamos hoje, no Brasil, de Ensino Fundamental. O autor apresenta uma crítica ao verbalismo presente no ensino dos conceitos, bem como às tarefas que exigem uma reprodução mecânica dos conceitos estudados. Além disso, está posto que inicialmente identifica-se na criança o interesse para a realização de uma atividade socialmente valorizada, o estudo, no entanto, no decorrer dos anos iniciais constata-se uma dificuldade em relação à formação do motivo orientador de sua atividade⁹⁷. Contudo, conforme nos lembram Pasqualini e Lavoura (2021, p. 137), não se trata de buscarmos na subjetividade do aluno o motivo orientador de sua atividade.

Para sermos coerentes com a própria compreensão histórico-cultural e materialista histórico-dialética do fenômeno psicológico, não se trata de busca na subjetividade do aluno qual é o motivo orientador de sua atividade, mas no *sistema* de relações sociais no qual a ação é forjada. A base histórico-social real, concreta e efetiva a partir da qual se engendra a atividade de estudo remete à produção material da existência humana e correspondente complexa totalidade da vida social. Por isso Davidov (1988) indica que o conteúdo concreto da atividade de estudo e os motivos que a orientam socialmente vinculam-se

97 Cabe ressaltar que “não se deve compreender o motivo como ‘causa’ da atividade, em relação linear de causa-efeito, pois se estaria incorrendo em uma compreensão simplista – e subjetivista – da atividade humana, que é justamente aquilo que se pretende combates” (PASQUALINI; LAVOURA, 2021, p. 136).

às particularidades da *relação indivíduo-sociedade*, que devem ser reconhecidas e consideradas (grifos dos autores).

E, apoiados na pedagogia histórico-crítica, os autores da passagem acima afirmam que está em questão “a compreensão teórica da sociedade na qual se ensina e se estuda, e da própria relação entre escola e sociedade, como condição para decodificação dos possíveis motivos orientadores da atividade de estudo *nesta sociedade*” (PASQUALINI; LAVOURA, 2021, p. 139)⁹⁸. Assim, uma das tarefas da educação escolar neste momento diz respeito a “*construir relações sociais* com os estudantes no interior das quais se instituem estados carenciais e se possam identificar seus respectivos objetos” (PASQUALINI; LAVOURA, 2021, p. 139-149, grifos dos autores). Ou seja, trata-se de organizar a atividade pedagógica tomando conteúdo e forma de ensino como unidade dialética, em que o conteúdo é o conhecimento teórico sistematizado nas diversas áreas do conhecimento e a forma diz respeito aos procedimentos adequados, requeridos por este conhecimento, para que as crianças em idade escolar possam assimilá-los na e pela realização da atividade de estudo.

O método mais seguro para prevenir a “saturação” com o estudo consiste em que os alunos recebam, na aula, tarefas cognitivas suficientemente complexas. Além disso, enfrentem situações problemáticas, cuja solução exija domínio dos conceitos correspondentes à questão. Isso pode efetivar-se da seguinte maneira: no curso de matemática, é de grande importância, na primeira série, o conceito de número. A maneira de conhecê-lo é: surge a tarefa de comparar objetos pelo tamanho ou pela quantidade, mas as condições que as crianças executam não pode ser de maneira imediata e direta. Como fazer? Os alunos se vêm obrigados a buscar um *modo generalizado de ação* para resolver os problemas dessa natureza. Depois de uma série de tentativas mais ou menos exitosas com a ajuda do professor, as crianças aprendem a medir, contar e assimilar o conteúdo do conceito de número. Essa explicação especial (até que ponto são necessários os conceitos correspondentes e qual é a sua origem) contribui para formar – assim indica a experiência – o interesse cognitivo da criança por modos de ação verdadeiramente matemáticos para resolver problemas vitais. De maneira análogo deve estruturar-se a aprendizagem da língua materna revelando às crianças as necessidades dos recursos

98 Pasqualini e Lavoura (2021, p. 140) afirmam que ao se recuperar a relação escola-sociedade, constata-se também a necessidade de se construir relações sociais com os estudantes pautadas em uma ética contra-hegemônica, “que recusa as relações de dominação e exploração do homem pelo homem”.

morfológicos e sintáticos e as leis que regem a comunicação oral. (DAVIDOV, 2019a, p. 181).

Davidov (2019a) é explícito no excerto acima ao afirmar que a formação do motivo para o estudo se dá pela realização das tarefas escolares que possibilitam que o conhecimento teórico sobre o objeto a ser aprendido se coloque como conteúdo de sua atividade. Assim, conforme afirmam Pasqualini e Lavoura (2021, p. 134-135), isso significa que “a necessidade não é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas, pode e deve ser produzida pelo próprio processo de escolarização”.

Além disso, cabe destacar da passagem acima o papel do professor na elaboração e sistematização das ações de ensino que guiarão a atividade de estudo. O professor, ao dominar em pensamento o objeto a ser ensinado, elabora e conduz o processo de assimilação do conhecimento pelo aluno, de modo que este possa estabelecer uma relação *sistemática* com as produções do gênero humano. Deste modo, explicita-se a importância de que o professor tenha domínio do objeto a ser ensinado – questão que abordamos ao tratarmos dos fundamentos da didática histórico-crítica – tendo em vista a organização e implementação dos meios necessários para a formação e desenvolvimento da atividade de estudo.

Como apontamos mais acima, de acordo com Davidov (1988) o modo de organização da atividade de ensino determina as possibilidades de formação⁹⁹, consolidação e desenvolvimento da atividade de estudo e, por consequência, o tipo de pensamento desenvolvido. Se a atividade de estudo se configura como uma das vias de realização da unidade do *histórico* e do *lógico* no desenvolvimento da cultura humana ou, em outras palavras, como um meio pelo qual o pensamento assimila o concreto, faz-se necessário identificar como o processo de ensino pode requerer o movimento do pensamento de ascensão do abstrato ao concreto.

Ao iniciar uma nova disciplina escolar, os alunos começam a analisar o conteúdo do material didático e, com a ajuda do pro-

99 Sobre a formação da atividade de estudo, Elkonin (2019b, p. 152) afirma que “o processo de formação da Atividade de Estudo é bastante demorado e acontece durante as aulas de todas as disciplinas. Não se pode formar a Atividade de Estudo nas aulas de matemática e não formá-la nas aulas de língua materna. Deve-se abordar o processo de aprendizagem como um todo e, ao mesmo tempo, em todas as disciplinas do programa curricular”.

fessor, identificam as relações gerais iniciais e descobrem, simultaneamente, que elas se manifestam em muitas outras relações particulares existentes no material dado. Ao fixar a relação geral inicial separada, por intermédio de signos, os estudantes constroem a abstração do conteúdo de uma determinada disciplina. Ao continuar seus estudos, descobrem a vinculação regular dessa relação inicial com suas diferentes manifestações e obtêm a generalização substancial do objeto.

Em seguida, as crianças usam as abstrações e generalizações do conteúdo para a dedução sequencial de outras abstrações mais específicas e para sua união no objeto integral (concreto) estudado. Devemos destacar que todo esse processo ocorre em colaboração com o professor. Quando os alunos começam a utilizar a abstração e generalização para a dedução de outras abstrações, iniciam o processo de conversão das estruturas mentais iniciais em conceitos que fixam certa “célula” da disciplina. Posteriormente, essa “célula” serve como princípio geral para os alunos, se orientar em toda a diversidade do material didático que devem assimilar em forma conceitual, por via da ascensão do abstrato ao concreto. (DAVIDOV, 2019b, p. 217-218).

Optamos por utilizar esta longa passagem uma vez que esta contém de forma sintética importantes aspectos relacionados a atividade de estudo. Primeiro cabe destacar o papel do professor na condução da atividade de estudo de modo que seja possível ao estudante identificar e analisar a origem dos conceitos estudados. Portanto, não se trata somente de apresentar a definição de um conceito, mesmo este sendo considerado mais geral ou substancial para a compreensão do objeto estudado. Na sequência o autor afirma, também, que a partir dessa relação geral inicial os estudantes são conduzidos a elaborar uma abstração do conteúdo, o que significa a necessidade de situações que os coloquem em uma relação ativa com o conhecimento, de modo que a partir de diferentes recursos e procedimentos, esses sejam orientados a se colocar em relação com o conhecimento estudado e expressar, a partir de diferentes meios, a relação geral. Assim, por meio da relação sistemática com o conteúdo será possível *deduzir* a partir do geral as manifestações singulares e particulares.

Deste modo, as tarefas propostas devem orientar o pensamento do estudante a se mover do geral ao particular, isto é, da relação geral inicial de uma determinada área (da “célula” da disciplina estudada) e utilizá-la como guia para deduzir as relações particulares da disciplina. Podemos exemplificar essa questão com a análise feita por Davidov (1988) a respeito do ensino de mate-

mática. Segundo este autor o objetivo principal da matemática é levar os estudantes a compreenderem a concepção de número natural, isto é, desde as séries iniciais do ensino fundamental os estudantes devem aprender o fundamento geral de todos os tipos de número natural. Contudo, sendo seu fundamento geral o conceito matemático de *grandeza*, “a assimilação da ideia básica da concepção de número natural deve começar pelo domínio do conceito de grandeza e o estudo de suas principais propriedades” (DAVIDOV, 1988, p. 208).

De acordo com este autor, a concepção de número natural estava presente tanto na base do ensino conduzido em escolas experimentais¹⁰⁰ quanto na base do ensino tradicional. Porém, o ensino experimental inicia por uma parte introdutória na qual os estudantes aprendem o fundamento geneticamente inicial – o conceito de grandeza, o qual servirá de base para a dedução posterior de todos os tipos de número natural (DAVIDOV, 1988)¹⁰¹. Deste modo, está posto um princípio fundamental para a organização de conteúdo-forma de ensino. Considerando que todo objeto de ensino possui um sistema conceitual que o explica e que este é constituído por relações entre os conceitos, serão as relações essenciais do objeto estudado que deverão ser tomadas como ponto de partida para a elaboração das tarefas de estudo.

Conforme exposto anteriormente, a *tarefa de estudo* representa a unidade básica (célula) da atividade de estudo. Segundo Elkonin (2019a), a diferença fundamental entre a tarefa de estudo e as demais tarefas que as crianças realizam, “reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados *modos de ação* e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage” (ELKONIN, 2019a, p. 142, grifos nossos).

Assim, as tarefas de estudo devem ser organizadas de modo a levar os estudantes a generalizarem os conteúdos estudados e a dominarem novos

100 De acordo com Puentes (2019), foram implementadas em diferentes repúblicas soviéticas escolas experimentais que tinham como um de seus objetivos a investigação do conteúdo e estrutura da atividade de estudo e o consequente desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo.

101 De acordo com Damazio, Rosa e Cardoso (2019, p. 101), uma das proposições do sistema de ensino elaborado por Davidov e Elkonin “é que, no decorrer dos anos iniciais, se garanta a aprendizagem do conceito de número real com base na relação entre grandezas, inicialmente representadas na forma objetal e, posteriormente, nas formas gráfica, literal e numeral”. Deste modo, o conteúdo de número natural é introduzido a partir da relação entre grandezas, ao invés, por exemplo, da contagem de quantidade de objetos.

procedimentos de ação (ASBARH, 2016). Para tanto, faz-se necessário a realização de *ações de estudo* que permitam: a identificação das relações essenciais do sistema conceitual estudado. Sobre esta questão, Sforini, Serconek e Lizzi (2021, p. 620) afirmam:

Em um primeiro momento, então, as ações de estudo são organizadas e desenvolvidas no intuito de orientar o estudante no desvelamento das propriedades essenciais do objeto de conhecimento, suas contradições e nexos internos. Um objeto ou um fenômeno em particular é tomado, não como exemplo de determinado conteúdo escolar que pretende refleti-lo ou representá-lo, mas para ser analisado. As ações de *análise* voltam-se para seus aspectos nucleares reveladores daquilo que lhe é próprio e, ao mesmo tempo, necessário para realizar *abstrações substanciais* e formar *generalizações teóricas*, como *sínteses provisórias* (grifos nossos).

Ou seja, trata-se de ações de ensino que mobilizem o movimento do pensamento dos estudantes no sentido do particular ao geral, ou como afirmado por Davidov (1988), o movimento de redução do concreto ao abstrato. No entanto, este não é o ponto de chegada do estudo de um determinado conceito. A generalização formada neste primeiro movimento do pensamento a partir da primeira ação de estudo deve tornar-se “conteúdo cognitivo para as próximas ações, organizadas com a intenção de possibilitar, ao estudante, pensar e agir em novas situações particulares guiado por ela” (SFORINI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 620). Assim, uma próxima ação proposta diz respeito a modelagem da relação entre os elementos que compõem a essência do sistema conceitual nas formas objetual, gráfica e literal.

Davidov pautou-se na definição de Shtoff, segundo a qual os modelos compreendem a um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente, “no qual refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação é capaz de substituí-lo de maneira que em seu estudo nos revele uma nova informação sobre este objeto” (SHTOFF, 1966, apud. DAVÍDOV, 1988, p. 133). Desta forma, os modelos não podem ser considerados simples substitutos dos objetos, uma vez que este representa as relações essenciais que constituem o objeto, isto é, as propriedades essenciais do objeto e suas relações e nexos com outros objetos no interior do todo. É neste sentido que Davidov (1988, p. 134)

afirma que “se trata de uma peculiar unidade do singular e do geral, em que no primeiro plano se apresenta o geral, o essencial”.

Em suma, uma vez que as relações essenciais do objeto estudado se ocultam sob a aparência dos fenômenos, o *modelo* pode ser compreendido justamente como essa representação na forma objetual, gráfica ou semântica do que não se revela imediatamente, isto é, como *produto e meio* da atividade cognoscitiva que objetiva conhecer teoricamente o objeto estudado, o que requer, necessariamente, processos de análise e síntese. E a proposição de Davidov (1988) é a de que os estudantes ao revelarem as condições de origem de um certo conhecimento, reproduzem no modelo, em colaboração com o professor, essas relações essenciais. As ações de estudo subsequentes dizem respeito a construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral revelado na primeira ação e modelado na segunda.

Deste modo, a partir das ações de estudo ao longo deste período de escolarização revela-se um sistema de conceitos que expressa “as formas universais e singulares em que tal objeto se manifesta em condições particulares” (PASQUALINI; LAVOURA, 2021, p. 144). Assim, pode ocorrer nesse período a iniciação à sistematização do conhecimento, o que significa que principiam as relações de hierarquia e ordem entre os conceitos. No entanto, cabe lembrar que de acordo com Vygotsky (2021) são propriedades dos conceitos verdadeiros, ou teóricos, o caráter consciente e a voluntariedade, de modo que, estas poderão ser conquistas de momentos futuros do desenvolvimento do escolar.

Por fim, vale pontuar que as proposições sobre a atividade de estudo orientaram a organização do ensino de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento nas escolas experimentais em especial durante as últimas décadas do século passado. É possível identificar nas obras de Davidov, Elkonin, Repkin e outros pesquisadores que trabalharam com este grupo relatos a respeito do ensino da língua materna, da matemática e das artes, por exemplo. Além disso, identificamos no Brasil, um número significativo de estudos que analisam essas produções e se propõem a pensar a organização do ensino a partir de diferentes áreas, como a matemática, a leitura e a escrita, a língua portuguesa, a história e as ciências da natureza, conforme mencionado no iní-

cio do presente capítulo. Este fato nos leva a apresentarmos algumas considerações para nos encaminharmos para o fechamento deste item.

A primeira diz respeito a necessidade de tomarmos as elaborações de Davidov e seus colaboradores como representativas de um esforço de pensar conteúdo, forma e a criança em idade escolar (destinatário) em unidade e vinculados os *objetivos* e *finalidades* postos para a educação em um contexto histórico e cultural distinto ao que vivemos atualmente. O que nos leva a pontuar que essas proposições não podem ser reduzidas ao âmbito procedimental, em passos a serem seguidos ao planejarmos o ensino dos conteúdos. Os últimos escritos de Davidov (2019c, 2019d), que datam da década de noventa do século passado, nos mostram que as formulações a respeito da atividade de estudo, enquanto uma teoria, não somente enquanto atividade-guia do período, eram objeto de constante análises, discussões e atualizações e, portanto, devem ser compreendidas como teorizações em desenvolvimento. Tais considerações nos remetem a uma segunda constatação que diz respeito a necessidade de pesquisas que busquem sistematizar os resultados obtidos pelos estudos desenvolvidos no Brasil atualmente a partir do referencial teórico que nos orienta, tendo em vista identificar os caminhos já percorridos e as lacunas que ainda precisam ser investigadas pelo coletivo de pesquisadores comprometidos com a educação pública brasileira.

Ao iniciarmos este subitem afirmamos que os anos iniciais do ensino fundamental podem promover à iniciação da sistematização do conhecimento pelos estudantes, isto é, a formação de relações objetivas e sistemáticas entre os significados apropriados. Para tanto, coloca-se como fundamental o planejamento e desenvolvimento de ações de ensino organizadas e dirigidas para que os conhecimentos teóricos, consubstanciados nas artes, na filosofia e nas ciências, possam ser apropriados pelos estudantes. E, de acordo com o que foi exposto anteriormente, essas ações devem mobilizar movimentos de análise, síntese e reflexão. Ou seja, considerando que o processo de apropriação do conhecimento é um processo ativo, deve-se organizar situações em que os estudantes orientados, necessariamente, pelas relações gerais, essenciais do objeto estudado, sejam convidados a analisar e refletir sobre estas, encaminhando-se assim, do particular para o geral. No entanto, também, coloca-se como necessário a formulação de ações de estudo que mobilizem o movimento

contrário, isto é, que o pensamento destes se encaminhe do geral para o particular. Assim, a unidade dialética entre conteúdo e forma de ensino, orientada pelos nexos e relações essenciais do objeto a ser conhecido, se coloca como determinante para a promoção do processo de formação de conceitos em crianças em atividade de estudo durante os anos do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta tese afirmamos que pretendíamos investigar como o ensino promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes. Para tanto, tomamos como objeto de estudo o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos, nas suas relações com a educação escolar, e como objetivo a análise das regularidades do processo de formação de sistemas conceituais em unidade ao processo de ensino, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovem o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Iniciamos o primeiro capítulo realizando um movimento inicial de aproximação à unidade de análise do nosso objeto, isto é, discorremos sobre o estudo psicológico do significado da palavra e afirmamos a generalização conceitual como a forma mais complexa de generalização que representa a unidade a formação de conceitos na pessoa e a socialização dos conhecimentos pela escola. Tendo como necessidade da presente pesquisa a análise do conhecimento historicamente produzido e disponibilizado para apropriação, pelas crianças e adolescentes, através da mediação da educação escolar, e considerando o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos, apontamos que, embora o estudo psicológico dos significados conceituais não se identifique com o estudo lógico deles, não poderíamos prescindir da análise do processo social e histórico de significação da realidade.

Assim, afirmamos, na sequência, que, para a filosofia materialista histórico-dialética, o ato e processo humano de conhecer a realidade deve ser compreendido como um aspecto próprio da dinâmica ontológica do ser humano. Desse modo, foi possível elucidarmos que o desenvolvimento histórico da produção material forjou necessidades que se dirigiam ao conhecimento da totalidade do objeto, de modo que o desenvolvimento do conhecimento e dos modos de generalização a ele subjacentes devem ser compreendidos como um processo histórico e socialmente determinado. Afirmamos, portanto, que o conceito é um modo de generalização da realidade resultante do movimento de busca pela reconstituição em pensamento do movimento do objeto na realidade. Assim, só tem razão de ser quando calcado na realidade concreta.

Precisamos pontuar que a recuperação da dimensão histórica e filosófica do processo de conhecer a realidade fez-se fundamental para o debate sobre formação de conceitos e a educação escolar, tendo em vista nos instrumentalizar para a luta contra os projetos de educação e formação humana engendrados pelo capitalismo que, por sua vez, obstruem o acesso ao conhecimento da realidade e impõem limites ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Além disso, a elucidação da concepção de conhecimento teórico para o materialismo histórico-dialético coloca-se como uma ação necessária para avançarmos nos estudos que se situam no campo das teorias pedagógicas e psicológicas marxistas, de modo a nos alertar sobre os riscos de incorreremos a um debate idealista ou mecanicista, ao tratarmos das relações entre formação de conceitos e educação escolar.

Foi com base nessas análises que discorreremos, no segundo capítulo, sobre a pedagogia histórico-crítica e acerca do tratamento conferido por ela à questão dos conhecimentos escolares. Apontamos também como o atual estágio do capitalismo engendra um projeto educacional destituído e achato de conhecimentos. Assim, afirmamos que o enfrentamento e a disputa por outro projeto de educação não se fazem apartados da luta pela superação do modo de produção capitalista.

Nos capítulos seguintes, dedicamo-nos à exposição dos aspectos psicológicos centrais da formação de conceitos para a psicologia histórico-cultural. Primeiramente, discutimos as principais determinações desse processo e optamos por realizar uma longa exposição sobre os aspectos psicológicos centrais, uma vez que identificamos a necessidade de se elucidar a formação de conceitos como um processo de desenvolvimento que engendra necessariamente transformações no conteúdo e forma de pensamento, as quais ocorrem na e pelas atividades que o indivíduo realiza em um processo de comunicação com outros seres humanos, mediado pelas objetivações historicamente produzidas. Além disso, procuramos explicitar a dimensão afetivo-cognitiva do processo de formação e desenvolvimento da imagem significada da realidade, de modo que o processo de significação da realidade não se realiza apartado dos componentes afetivos que engendram a atividade humana.

Na sequência, afirmamos que o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos deve ser analisado a partir de suas relações

com as atividades-guias, isso porque a formação e desenvolvimento dessas atividades engendram as máximas possibilidades de desenvolvimento dos conceitos, nos diferentes períodos da vida do indivíduo. No entanto, procuramos ressaltar que se trata de um processo histórico e culturalmente determinado, de modo que não podemos deixar de considerar os limites e pressões exercidas pelas condições materiais do tempo presente, os quais obstruem não só o desenvolvimento da formação de conceitos, como também, em última instância, da personalidade consciente.

Com base em toda a discussão realizada nos quatro primeiros capítulos, pudemos nos dedicar, no último capítulo, à análise das relações entre o processo de desenvolvimento dos conceitos e a organização do ensino escolar. Assim, considerando que há uma relação entre a natureza do conhecimento teórico e sua sistematização lógica, na forma de consciência do ser social, e que a formação e desenvolvimento de uma imagem significada da realidade, em especial, constituída por sistemas conceituais, perpassa todo o processo de escolarização básica, atestamos a necessidade dessa problemática ser analisada em seus vínculos com o projeto curricular e a teoria didática. Ao nos dedicarmos às análises dos estudos sobre currículo e didática, a partir da pedagogia histórico-crítica, concluímos que essa perspectiva apresenta fundamentos e elaborações sólidas e coerentes a um ensino escolar comprometido com o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes.

Ainda no quinto capítulo, conferimos destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino e desenvolvimento do processo de significação da realidade, mediante a palavra, em relação à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Reconhecemos que as estruturas de generalização elementares, como as síncreses e os complexos, formam-se na atividade cotidiana da criança. No entanto, a educação escolar coloca-se como mediação entre a esfera cotidiana e não-cotidiana da vida, de modo que, cabe à educação escolar, desde a educação infantil, o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Assim, com base, tanto nos autores da psicologia histórico-cultural quanto nos autores da pedagogia histórico-crítica, afirmamos que ensino e aprendizagem possuem percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento (GALVÃO; LAVOURA; MAR-

TINS, 2019), de modo que as premissas para a superação por incorporação das representações gerais pelos conceitos e a formação dos sistemas conceituais devem ser gestadas em períodos anteriores do desenvolvimento. Essa atitude vincula-se às proposições de Vigotski a respeito da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, as condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar conceitualmente a realidade devem ser produzidas em períodos anteriores à adolescência, de modo a promover gradualmente o desenvolvimento das operações e ações mentais associadas ao pensamento conceitual.

Desse modo, com base no percurso realizado, podemos afirmar que a nossa hipótese de pesquisa inicial se confirmou, de modo que defendemos a tese de que a formação de sistemas conceituais demanda uma unidade dialética entre conteúdo e forma de ensino, adequada ao destinatário do processo educativo e essa unidade é definida pela articulação entre a natureza do conhecimento teórico e as regularidades do processo de internalização dos conhecimentos, nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico.

Cabe apontar que estamos longe de esgotar a temática desta tese. No decorrer da realização desta pesquisa, deparamo-nos com diferentes aspectos, tanto psicológicos quanto pedagógicos, do processo de formação de conceitos, que nos apontaram a necessidade de investigações teóricas e experimentais. Em especial, destacamos a necessidade de estudos que investiguem as relações entre educação escolar, adolescência e desenvolvimento do pensamento e da concepção de mundo, além de estudos que aprofundem as análises aqui iniciadas, a respeito da organização do ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, devemos ressaltar que, conforme nos ensina Martins (2010b, p. 84), “não é o sentimento que sente, nem o pensamento que pensa, quem sente e pensa é a pessoa, e é sobre essa totalidade que incide a educação escolar em todos os seus níveis organizativos”. Desse modo, a problemática dos vínculos entre formação de conceitos e educação escolar não deve ser compreendida como algo apartado da formação da totalidade que é o ser humano. Portanto, concluímos que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ensinados, assim como as relações sociais estabelecidas no interior da educação escolar, incidem não somente sobre o processo de formação de

conceitos; mas, principalmente, sobre a formação da consciência social e da personalidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. A educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132-140, jun. 2015.
- ABRANTES, A. A.; BARROS, C. F.; ORPINELLI, C. Pensando ponto por ponto: literatura infantil e os conteúdos humanos. *In*: MAGALHÃES, C; CARBONIERI, J. (org.) **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 117-134.
- ABRANTES, A. A; EIDT, N. M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-36, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694/27388>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- ANJOS, R. E. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 179-206.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. F. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-219.
- ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *IN*: ANTUNES, R. (Org.) **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11-22.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 85-102, 2020.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.
- BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.
- BATISTA, J. B.; SILVA, M. C.; PASQUALINI, J. C. Desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar: formação da imaginação e requalificação dos

processos funcionais. *In*: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 75-88.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/166371/brigatto_fo_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2020.

CHAIKLIN, S. Age as a historical materialist concept in cultural-historical theory of human development. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-27, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51707>. Acesso em: 29 ago. 2020.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução ontológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHASIN, J. **Método dialético**. Aulas ministradas durante o curso de Pós-Graduação em Filosofia Política, promovido pelo Departamento de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. [S. l.]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/index.htm>. Acesso em: 13 set. 2020.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, N. M. S.; AMORIM, K. S. Babies in Motion within Daycare Transition: (Co)construction of Locomotor Exploration in a Brazilian Case Study. *In*: FLEER, M. *et al.* **Qualitative Studies of Exploration in Childhood Education**: Cultures of Play and Learning Transition. London: Bloomsbury Academic, 2021, p. 147-162.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAFERMOS, M. Developing a Dialectical Understanding of Generalization: An Unfinalized Dialogue between Vygotsky and Davydov. *In*: HOJHOLT, C.; SCHRAUBE, E. **Subjectivity and Knowledge**. Theory and History in the Human and Social Sciences. Singapura: Springer, 2019, p. 61-77.

DAFERMOS, M. **Rethinking Cultural-Historical Theory**: A Dialectical Perspective to Vygotsky. Singapore: Springer, 2018.

DANGIÓ, M. C. S; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 175-190.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b. p. 215-234.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 267-288.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019d. p. 289-300.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.) **Ensino desenvolvimental**: antologia - Livro I. Trad. de Ademir Damazio *et al.* Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 211-223.

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

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. *In*: DAVÍDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987a, p. 173-193.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVÍDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987b, p. 316-337.

DAVYDOV, V. V.; KUDRIAVTSEV, V. T. Developmental Education: The Theoretical Foundations of Continuity Between the Preschool and Primary School Stages. **Russian Education and Society**, v. 40, n. 7, Jul. 1998, p. 37-64.

DELARI JUNIOR, A. Notas da revisão técnica. *In*: VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. Trad. de Pável Golub e Marina Darmaros. **Cadernos RCC**, v. 7, n. 2, mai. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882/532>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Editora Alínea, 2013.

DUARTE, N. O método inverso na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 345-369.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v2n11.39568/20839>. Acesso em: 29 set. 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *et al.* O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2012. v. 1. p. 3953-3979.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373>. Acesso em: 27 ago. 2020.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

- ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 141-144.
- ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 149-158.
- ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019c. p. 159-168.
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia (Livro I). Trad. de Ademir Damazio *et al.* Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 149-172.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, D. B. Epílogo. *In*: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1978, p. 504-522.
- FELDMAN, R. S. **Introdução à psicologia**. Trad. de Daniel Bueno e Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- FLEER, M. Collective Imagining Play. *In*: SCHOUSBOE, I.; WINTHER-LINDQVIST, D. **Children's Play and Development**: International Perspectives on Early Childhood Education and Development. London; New York: Springer, , 2012. p. 73-87.
- FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras. A alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021. Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>. Acesso em: 20 set. 2020.
- FRIGOTTO, G. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **Revista Aleph**, n. 33, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172/23142>. Acesso em: 29 set. 2020.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 29 set. 2020.

GALVÃO, A. C. et. Al. 40 anos de pedagogia histórico-crítica: o trabalho educativo como resistência ativa. IN: GALVÃO, A. C. et. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia: volume 1**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 1-6.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.

HEDEGAARD, M. The development of children's conceptual relation to the world, with a focus on concept formation in preschool children's activity. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 246-275.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KELLOGG, D.; VERESOV, N. Translated with notes and lecture outlines. In: VYGOTSKY, L. S. **L. S. Vygotsky's Pedological Works: The problem of age**. Trad. de David Kellogg e Nikolai Veresov. Singapore: Springer, 2021b. p. 275-288. v. 2.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMOSAS, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: todos pela educação? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://bit.do/fJFKN>. Acesso: 2 mai. 2022.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Pru-

dente, SP, v. 29, n. 2, p. 4-18, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234189947.pdf>. Acesso: 4 mar. 2021.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do Ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 18, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-21, set/dez, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702>. Acesso em: 18 nov. 2021.

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 1, p. 173-197, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13131>. Acesso em: 20 out. 2021.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Trad. de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia (Livro I)**. Trad. de Ademir Damazio *et al.* Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-57.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. N. Lecture 38. Thinking and Speech. **Journal of Russian & East European Psychology**, 43:5, p. 65-81, 2005.

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

LÍSINA, M. I. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LÍSINA, M. I. **Child-adults-peers**: patterns of communication. Moscow: Progress Publishers, 1985.

LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. *In*: FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C.; MENDONÇA, F. W. **Ser ou não ser na sociedade capitalista**: o materialismo histórico-dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença. Goiânia: Editora Phillos, 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: Estudos sobre a dialética marxista. Trad. de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. *In*: **Marxismo e teoria da literatura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LÚRIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista educação em questão** (online), v. 58, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 29 set. 2020.

MARTINS, L. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016a. p. 13-34.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *IN*: MESQUITA, A. M; FANTIN, F. C. B; ASBHAR, F. F. S.

(Org.) **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016b, p. 41-79.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291/9532>. Acesso em: 2 mai. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 117-144.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 34, n. 71, p. 223-239, set/out, 2018. DOI: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológicos, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. 1, p. 23-37, dez. 2020. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. de Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosófico**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n. 10, p. 117-134, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MÚJINA, V. S. Características psicológicas del pre-prescolar y del preescolar. *In*: PETROVSKI, A. V. (org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscou: Progreso, 1979. p. 44-79.

MUKHINA, V. **Psicología da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNHOZ, A. P. G. *et al.* A atividade orientadora de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da educação infantil. *In*: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C. (org.). **Educação Matemática em Pesquisa**: Perspectivas e Tendências. Guarujá: Científica Digital, 2021, p. 16-35. v. 3.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NETTO, J. P. Para a crítica da vida cotidiana. *In*: NETTO, J. P.; CARVALHO, M. do C. B. de. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf. Acesso: 4 mar. 2021.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://archive.ph/AWjQr>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico-dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. F. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a Escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 93-106, 2014.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 de ago. 2020.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Acesso em: 17 mai. 2022.

PASQUALINI, J. C.; ALVES, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Possibilidades para o trabalho com bebês: um relato de experiência. *In*: MAGALHÃES, C.; CARBONI, J. (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 91-104.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 59-80.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. Diálogos entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria da atividade: contribuições para o trabalho educativo. *In*: HERMIDA, J. F. (org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2021.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **EDUR: Educação em Revista**, v. 36, p. 1-24, 2020.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso: 1 jul. 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 361-370, 2015.

PEREIRA, A. P. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-36, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51706/27397>. Acesso em: 7 ago. 2020.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 343-364, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813>. Acesso em: 29 set. 2020.

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In*: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I**. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 4, p. 201-243, 2020.

SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base**

Nacional Comum Curricular. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 2 mai. 22.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 422-433, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.

SOUZA A. G; EVANGELISTA O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **ContraPoder**, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capitaleducador/>. Acesso em 14/03/202.

TEIXEIRA, L. A. Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. *In:* GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2021, p. 83-111. v. 1.

TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. *In:* GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2021, p. 61-81. v. 1.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

VAN DER VEER, R.; YASNITSKY, A. Vygotsky in English: What still needs to be done. **Integrative Psychology and Behavioral Science**, 45(4), 475–493, 2011.

VEGETTI, S. Aproximações e distanciamentos entre Vigotski e Davidov a respeito da formação de conceitos teóricos. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (168 min). Publicado pelo Canal Faculdade de Educação – UFU. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVy7P1HYkK8&t=1716s>. Acesso em: 17 dez. 2021.

VERESOV, N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: Cultural-Historical Psychology**, v. 6, n. 4, p. 83-90, 2010. Disponível em: https://psyjournals.ru/files/32913/kip_2010_4_Veresov.pdf. Acesso em: 27 Jul. 2020.

VERESOV, N. Leading Activity in Developmental Psychology: Concept and Principle. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 44, n. 5, p. 7–25, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405440501>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. Trad. de Pável Golub e Marina Marmaros. **Cadernos RCC**, v. 7, n. 2, mai. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882/532>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Trad. e org. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Trad. de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Fragmento das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 423-433.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Trad. de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.171-189.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. School Age. *In*: VYGOTSKY, L. S. **L. S. Vygotsky's Pedological Works**. The problem of age. Trad. de David Kellogg e Nikolai Veresov. Singapore: Springer, 2021a. p. 245-272. v. 2.

VYGOTSKY, L. S. Thinking in School Age. *In*: VYGOTSKY, L. S. **L. S. Vygotsky's Pedological Works**. The problem of age. Trad. de David Kellogg e Nikolai Veresov. Singapore: Springer, 2021b. p. 275-288. v. 2.

VYGOTSKY, L. S. The Semic Method. *In*: ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky's Notebooks**. A selection. Singapore: Springer, 2018a. p. 291-309.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of Consciousness. *In*: ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky's Notebooks**. A selection. Singapore: Springer, 2018b. p. 271-290.

VYGOTSKY, L. S. From Sign to Meaning and Sense. *In*: ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky's Notebooks**. A selection. Singapore: Springer, 2018c. p. 251-270.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the cultural development of the child. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader**. Oxford: UK & Cambridge; Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. Trad. de Jeferson Luiz Camargo, 1987.

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

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

WINTHER-LINDQVIST, D. Playing with Social Identities: Play in the Everyday Life of a Peer Group in Day Care. *In*: SCHOUSBOE, I.; WINTHER-LINDQVIST, D. **Children's Play and Development: International Perspectives on Early Childhood Education and Development**. London; New York: Springer, 2012. p. 29-54.

ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky's Notebooks**. A selection. Singapura: Springer, 2018.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 2, p. 45–66, may/june 2002.