

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ETAPAS DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS À LUZ DE LEONTIEV E VIGOTSKI¹

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y EDUCACIÓN EN LA ESCUELA: PASOS DE
FORMACIÓN DE CONCEPTOS SEGÚN LEONTIEV Y VIGOTSKI

DEVELOPMENT OF THOUGHT AND SCHOOL EDUCATION:
STAGES OF CONCEPT FORMATION AS PER LEONTIEV AND VYGOTSKY

Lígia Márcia Martins*

Universidade Estadual Paulista - UNESP

RESUMO: Este artigo focaliza o desenvolvimento do pensamento em suas articulações com a linguagem, haja vista o papel desempenhado por ambos na configuração geral do psiquismo humano. Seu objetivo é apontar as relações entre o referido desenvolvimento e a educação escolar, posto que entre eles exista uma relação de condicionabilidade recíproca. Afirmando a unidade teórico-metodológica entre as proposições de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, a análise em tela ampara-se na perspectiva

¹ Ao longo do texto, adotaremos a grafia Vigotski, exceto ao tratar-se de referências diretas às obras do autor, quando reproduziremos o disposto nas mesmas.

* Livre Docente em Psicologia da Educação. Professora Adjunto da Universidade Estadual Paulista - UNESP, atuando nos cursos de Graduação em Psicologia, campus de Bauru, e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.

histórico-cultural do desenvolvimento humano tal como originariamente formulada por estes autores. Ao longo da presente exposição e tomando como eixo de análise a periodização do desenvolvimento do pensamento, evidencia-se o papel insubstituível da educação escolar em sua promoção e o necessário fortalecimento de teorias pedagógicas, a exemplo da pedagogia histórico-crítica, que advoguem a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, consubstanciados nos conceitos científicos, como função precípua da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento. Linguagem. Educação Escolar.

RESUMEN: Este artículo arroja luz sobre el desarrollo del pensamiento en sus articulaciones con el lenguaje, dado el papel desempeñado por ellos en la configuración general de la psique humana. Su objetivo es señalar la relación entre el referido desarrollo y la educación en la escuela, ya que entre ellos existe una relación de recíprocas condiciones. Afirmando la unidad teórica y metodológica entre las proposiciones de A.N. Leontiev y L.S. Vigotsky el análisis en curso se sustenta en la perspectiva histórica y cultural del desarrollo humano tal como fue formulada originalmente por estos autores. A lo largo de esta exposición y con el eje analítico en la periodización del desarrollo del pensamiento se destaca el papel único de la educación en la escuela en su promoción y el necesario fortalecimiento de teorías pedagógicas, tales como la pedagogía histórico-crítica, abogando por la transmisión de conocimiento sistematizado históricamente, encarnado en conceptos científicos, como función esencial de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento. Linguagem. Educación en la Escuela.

ABSTRACT: This article focuses on the development of thinking in its connection with language, given the role played by both in the general configuration of the human psyche. Its goal is to point out the relationship between that development and schooling, since between them there is a reciprocal conditionality relationship. Affirming the theoretical-methodological unity between A.N. Leontiev and L.S. Vygotsky's propositions, the analysis in question bolsters in the historical-cultural perspective of human development as originally formulated by these authors. Throughout this exhibition, and taking the periodization of the development of thinking as an analysis axis, the unique role of education in its promotion, and necessary strengthening of pedagogical theories become evident, such as the historical-critical pedagogy, to advocate the transmission of historically systematized knowledge embodied in scientific concepts, as a primary function of the school.

KEYWORDS: Thinking. Language. School Education.

1 INTRODUÇÃO

O enfoque cultural acerca do pensamento determina situá-lo, de partida, numa concepção mais ampla, isto é, numa concepção histórico-social de psiquismo. Foge aos objetivos e possibilidades deste texto uma apresentação aprofundada detal concepção, todavia, algumas notas introdutórias são fundamentais. A primeira delas diz respeito ao fato de que a psicologia histórico-cultural confere ao psiquismo humano um tratamento absolutamente distinto daquele dispensado pela psicologia tradicional lógico-formal. Edificando-se nos marcos do materialismo histórico dialético, a psicologia histórico-cultural tem na *atividade vital humana*, isto é, no trabalho – em seu sentido ontológico – o fator originário do complexo psiquismo humano.

Identificando-o como reflexo psíquico consciente da realidade (LEONTIEV, 1978), ou seja, como imagem subjetiva da realidade objetiva, a psicologia materialista e dialética afirma sua origem no metabolismo entre sujeito e objeto, engendrado pela atividade que os vincula. O objeto, por sua vez, existe concretamente 'fora' da consciência dos homens, de sorte que a primeira exigência do referido metabolismo é a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia. Para dar conta dessa demanda é que o psiquismo humano vai se instituindo historicamente e se firmando como *sistema interfuncional*. O referido sistema outra coisa não é, senão, a totalidade instituída por uma amálgama de processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, a quem compete representar subjetivamente a realidade objetiva.

Por conseguinte, o psiquismo humano conquista mais uma adjetivação, revelando-se um *sistema interfuncional*. Daí que qualquer enfoque sobre as funções psíquicas não as possa tomar de modo dicotômico e independente em relação ao conjunto ao qual pertencem. Dessas proposições se desdobra uma segunda observação: nenhum dos processos psicofísicos, denominados por

Vygotski (1995) como *funções psíquicas*, se revela suficiente para formar isoladamente a imagem subjetiva, posto que tal formação só se mostre exequível nas e pelas relações que se firmam *entre* as funções.

Tecidas essas considerações, podemos então afirmar que a construção da imagem subjetiva da realidade e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, tem sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se limita a elas. Na superação da mera captação sensível, duas funções se destacam, carreando todas as demais, sendo elas: linguagem e pensamento. Graças à linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de *palavra* e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Não por acaso, Vygotski (2001) conferiu, em toda sua obra, grande destaque ao entrelaçamento entre fala e pensamento.

Segundo Leontiev (1978), o pensamento, visando à descoberta das conexões existentes entre os objetos e fenômenos da realidade, coloca a descoberto propriedades não disponibilizadas pela sensibilidade imediata, e, graças a ele, apreende-se mediadamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Por essa via, torna-se possível a *construção da imagem do objeto em suas vinculações internas abstratas* – função precípua do pensamento. Ainda conforme esse autor, uma vez que as operações lógicas do pensamento se impõem como exigências da atividade que vincula sujeito e objeto, tais operações se instituem primeiramente como operações práticas e, apenas ao longo do desenvolvimento, se convertem em operações teóricas. Por decorrência deste processo, o objeto, em sua condição de representação sensível, se institui como ideia. A atividade se revela como gênese do pensamento por sintetizar tanto a atividade prática – a atuação concreta sobre o objeto –, quanto a atividade teórica (abstrata), que se desdobra dessa atuação.

Por isso, Leontiev postulou que as operações de trabalho, ao modificarem radicalmente a estrutura geral da atividade, evidenciaram as possibilidades para a ampla complexificação do psiquismo humano. Tais modificações resultaram, sobretudo, do aparecimento e do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho e, a partir deles, da instituição da atividade humana como atividade mediada. O instrumento – dentre eles a própria palavra, que, na qualidade de objeto social, deixa de ser um mero objeto em si mesmo, tornando-se algo que encerra em si uma ampla prática social – encerra relações entre os homens e os fins que visam a atender com suas ações. Sob tais condições, a atividade assume dupla função: “[...] uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (LEONTIEV, 1978, p. 86).

Em suma, o trabalho, determinando o uso da palavra, revela as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais do objeto sob a forma de abstrações e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, revela as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos representativos do real concreto e elaborados histórico-socialmente.

Destaque-se que os desafios cognitivos presentes na atividade são estruturantes do pensamento e ele, um processo de formulação de processos mentais ao qual a atividade deva subordinar-se. Esses processos, por sua vez, são elaborados com a decisiva participação da linguagem ou, mais especificamente, do significado da palavra, conferindo ao pensamento um caráter fundamentalmente mediado.

Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se a linguagem possibilita a abstração do objeto sob a forma de ideia, por meio do pensamento, essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que a representação conquiste fidedignidade em relação ao objeto que representa, tornando-se guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes.

Afirmada a radicalidade social do desenvolvimento do pensamento, há que se reconhecer que as condições concretas que respaldam a relação ativa sujeito/objeto, bem como o universo simbólico disponibilizado à apropriação por parte dos indivíduos, representam as bases sobre as quais os seres humanos conquistam a ‘capacidade para pensar’. Sendo uma conquista, o pensamento atende a um percurso histórico social de formação, dependente, sobretudo, das condições objetivas de vida e de educação.

2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Afirmando o pensamento como um processo culturalmente formado, Leontiev (1978, 2005) destaca a existência de três tipos de expressão do mesmo, a saber: *pensamento efetivo* ou *motor vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato* ou *lógico-discursivo*, tomando tais formas como parâmetros para caracterizar o curso de sua formação, isto é, sua periodização. Ao fazê-lo, Leontiev coloca no centro de sua análise a *natureza da atividade* que sustenta a relação sujeito-objeto, em decorrência da qual a imagem subjetiva da realidade vai se instituindo.

Vygotski (2001), por seu turno, também anuente à gênese histórico-cultural dessa função psíquica, dedicou-se à análise da dinâmica interna (intrap síquica) resultante da referida relação e consubstanciada sob a forma de imagem subjetiva. Visando identificar como a imagem mental conquista ordenamento lógico e sem preterir que a atividade ancora a formação da mesma, esse autor propôs as seguintes etapas de desenvolvimento do pensamento: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento por conceitos*. Vygotski colocou no centro de suas investigações a *formação de conceitos*, no intuito de explicitar como as estruturas de generalização evoluem ao longo da vida, ampliam o *significado das palavras* e corroboram a captação do real de modo cada vez mais multilateral e profundo.

Destarte, consideramos que ambos os autores se dedicaram ao estudo do pensamento, mas não o fizeram a partir das mesmas categorias de análise, quais sejam, *atividade* em Leontiev, *estruturas de generalização* em Vygotski, dado que culminou em enfoques diversos. Apreendendo-os superficialmente, ou de forma não dialética, pode-se concluir que existem então duas proposições acerca da periodização do desenvolvimento do pensamento: uma formulada por Leontiev e outra formulada por Vygotski.

Não anuente a essa interpretação, nosso objetivo nesse item é apontar a coerência interna e a intercomplementaridade de tais proposições, tendo em vista não desgarrar a análise do pensamento das condições objetivas de vida, que, em última instância, radicam no acervo cultural disponibilizado à apropriação por parte das pessoas. Em vista desse objetivo, apresentaremos, inicialmente, as formulações de A. N. Leontiev e, na sequência, de L. S. Vygotski. Essa ordem de apresentação não é arbitrária, mas assenta-se em nossa avaliação segundo a qual a categoria *atividade* encerra dimensões mais amplas e baliza o ordenamento lógico que se manifesta nas *estruturas de generalização*.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE ALEXEI NIKOLAEVICH LEONTIEV ACERCA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Segundo Leontiev (2005), a primeira forma de pensamento aponta as suas próprias origens, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, quando pensamento e ação se identificam no trato das situações-problema. Os embrionários processos de análise, síntese e generalização encontram-se indissolavelmente ligados à manipulação dos objetos e as conexões estabelecidas entre eles circunscrevem-se ao campo sensorio perceptual da operação. Essa forma de pensamento caracteriza o curso do desenvolvimento do pensamento por anterioridade ao desenvolvimento da linguagem – daí que também possa ser identificado nos animais superiores sob a forma de inteligência prática.

O objeto do pensamento efetivo ou motor-vívido é, portanto, o ato de realização da tarefa, essencialmente condicionado pelo impulso de operação, de exploração do meio como forma ainda difusa de atendimento às necessidades. Assim, dota-se de um caráter pragmático circunstancial, alheio a quaisquer formas de planejamento que projetem a ação no futuro. Por conseguinte, essa forma de pensamento não ultrapassa os elos mais imediatos da atividade a que se associa. Consideremos, no tocante a essa questão, que, para esse autor, a atividade humana complexa se impõe como uma cadeia de ações realizadas por meio de operações.

Se as ações são os componentes comportamentais da atividade, são condicionadas por finalidades específicas e realizadas por operações que necessariamente vinculam o sujeito da ação às condições objetivas dadas, elas contêm exigências de duas ordens. A primeira, diz respeito ao domínio sensorial, empírico, dos objetos; a segunda, ao domínio da significação dos mesmos. Portanto, se toda ação é finalista, impossível pensá-la na ausência de domínios simbólicos que contemplem, de um lado, a representação abstrata do objeto sob a forma de palavra e, de outro, a função social de tal objeto.

Por conseguinte, se o modo e/ou meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade para atender a suas carências aponta na direção da estrutura da atividade, representada pelas ações e operações, constata-se que a atividade está para o motivo (seu porque), tanto quanto cada ação está para sua finalidade (seu para que), estando as operações para as condições objetivas. Assim, há que se constatar que o terceiro polo na tríade atividade-ação-operação se revela prevalente nos momentos iniciais de vida, posto que não existe significação na ausência da linguagem e, sendo assim, inexistem fins e motivos. Ou seja, inexistem ações e atividades.

O pensamento efetivo ou motor vívido corresponde a esse período, cuja centralidade evolutiva subjuga-se ao desenvolvimento da fala, graças à qual o objeto conquista representação abstrata por meio da palavra – trata-se dos primórdios da formação do ‘reflexo consciente da realidade’. Assim, a formação da consciência se impõe como condição fundante quer de *uma ação*, isto é, de um conjunto de operações à vista de *uma finalidade* pontual, quer da unidade entre várias ações cujos fins se revelem intercompletares, ou seja, da *atividade*.

Ademais, Leontiev (2001) explicita que, no percurso de desenvolvimento, preponderam diferentes tipos de atividade como modos prevalentes de relação com o mundo circundante à vista do atendimento dos estados carenciais. São essas atividades que operam as transformações mais decisivas no desenvolvimento a medida que transformam e especializam as funções psíquicas e, conseqüentemente, a relação sujeito-objeto. Tais atividades foram denominadas por este autor como *atividades-guia* e balizaram as pesquisas levadas a cabo por Elkonin² (1987), tendo em vista a identificação das mesmas a cada etapa do desenvolvimento cultural dos indivíduos. De tais pesquisas resulta a proposição das seguintes atividades-guia: *comunicação emocional direta bebê/adulto; objetual-manipulatória; jogos simbólicos, atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal e preparação profissional/estudo* (adolescência inicial e adolescência, respectivamente), possibilitando-nos inferir o *trabalho* como atividade-guia da idade adulta.

Com base nessas formulações, temos que o período correspondente ao pensamento efetivo ou motor vívido acompanha ativamente a vivência da comunicação emocional direta bebê/adulto, dado que nos conduz à seguinte indagação: quais são, então, as funções psíquicas que aí se destacam? Fundamentalmente aquelas envolvidas na sensomotricidade, a saber, sensação, percepção e emoção, sintetizadas na ação. Tais funções se manifestam, evidentemente, no funcionamento do bebê e da criança pequena, impondo-se como lastro de sua existência social. Todavia, da mesma forma que essas funções se dão a descoberto, o exercício delas mobiliza, de modo oculto, indireto, o traço mais decisivo desse período: o pareamento cultural entre objeto e palavra, graças ao qual a fala se desenvolve. Portanto, é o desenvolvimento da linguagem que, retroagindo sobre sensação, percepção e emoção, alavanca a superação do pensamento efetivo ou motor vívido em direção ao segundo modo de se pensar, qual seja, o *pensamento figurativo*.

A forma de pensamento figurativo marca o primeiro e embrionário salto da atividade teórica em relação ao seu desprendimento da atividade prática. Todavia, esse desprendimento se processa gradualmente, à medida da transposição do pensamento efetivo, concreto-sensorial, em direção ao pensamento orientado por imagens subjetivas. Segundo Leontiev (2005), a orientação da ação por ‘imagem’ também ocorre no plano da inteligência prática dos animais superiores, contudo, eles permanecem reféns do campo

² O tratamento pontual dispensado por Elkonin à periodização das atividades-guia ultrapassa as possibilidades desse texto. Assim, sugerimos, para tanto, a leitura de Elkonin (1987).

perceptual, pois apenas a imagem representada pela palavra possibilita a libertação em relação ao mesmo. Por isso, o desenvolvimento da linguagem confere, ao desenvolvimento do pensamento humano, formas qualitativamente distintas e infinitamente mais complexas.

O desenvolvimento da linguagem condiciona, duplamente, o desenvolvimento do pensamento figurativo. Por um lado, o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos, determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização. Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. Por outro lado, a designação do objeto sob a forma de palavra e a ampliação dos domínios da linguagem se refletem diretamente na qualidade da percepção, transformando-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação.

Mas, para que a imagem perceptual do objeto se institua como 'figura' que ocupa mentalmente o seu lugar, outras funções serão altamente exigidas, sobretudo, a atenção e a memória. O campo perceptual é sempre vasto, amplo e difuso e não facilita a orientação precisa da ação em vista de uma finalidade específica. Apenas a eleição de focos e a delimitação interna de seus elementos instituintes tornam possível a construção da imagem unificada do objeto representada pela palavra. Eis, pois, que o pareamento objeto/palavra demande atenção, mas à mesma medida demanda a memória. A capacidade psíquica de registro, armazenamento e possibilidade de evocação se impõe como condição para os domínios do campo perceptual e orientação teleológica das ações, o que quer dizer, da realização de ações no rigoroso significado do termo.

No transcurso do pensamento figurativo ocorrem as primeiras generalizações baseadas em signos e, conseqüentemente, as mais primitivas expressões de abstração. Entretanto, o pensamento figurativo permanece essencialmente concreto e subjugado à experiência sensorialmente dada, sendo que apenas gradativamente caminha em direção a operações racionais rigorosamente abstratas. Na mesma medida em que o trato sensorial com o objeto circunscreve as possibilidades do pensamento efetivo, no pensamento figurativo, a ação passa a ser orientada pelas primeiras 'imagens', ainda que engendradas pela relação sensível com o objeto, e seu grande avanço reside exatamente no fato de elas representarem uma importante forma de reflexo psíquico da realidade. A essa importante forma podemos chamar de consciência embrionária.

Em suma, o pensamento figurativo congrega percepção requalificada pela fala; atenção focal, ainda que espontânea; primórdios de memória verbal e linguagem como sistema de signos. O sistema psíquico resulta muito mais complexo se comparado ao período anterior, abrindo novas possibilidades para a relação do sujeito com a realidade objetiva. Em termos de atividades-guia, o pensamento figurativo marca os momentos finais da atividade objetal manipulatória, encontra suas mais amplas expressões na atividade de jogos protagonizados e, de modo descendente, atravessa a atividade de estudo.

Note-se, então, que a conquista mais decisiva nos momentos finais da atividade objetal-manipulatória seja a superação da mera operação sensível em direção à ação, isto é, concatenação de operações tendo em vista um fim específico. Essa conquista, por sua vez, decorre do desenvolvimento da fala e simultaneamente da aprendizagem da função social do objeto, ou, por outras palavras, da construção do significado simbólico do mundo, na base do qual cada ação, com seu fim específico, se realiza.

Por conseguinte, é exatamente essa conquista que engendra as brincadeiras de papéis sociais, os jogos protagonizados, cujo desafio afetivo-cognitivo central aponta na direção do estabelecimento de *articulações entre ações*. Trata-se da constatação de que as ações humanas são encadeamentos de várias ações pontuais, e que tais encadeamentos não são fortuitos nem casuais, mas atendem a um percurso lógico de ocorrência. Eis o papel dessa atividade guia na formação/ampliação da consciência e, conseqüentemente, da instituição da *atividade* propriamente dita.

Nesse momento, no cerne da complexificação dos modos de relação com a realidade concreta – por meio dos jogos protagonizados –, residem as demandas por operações lógicas do raciocínio, quais sejam, análises/sínteses, comparações, generalizações e abstrações, cuja finalidade é a representação do objeto em sua máxima fidedignidade. Por isso, se de modo fenomênico a brincadeira parece ser uma livre reprodução da observação externa, do ponto de vista cognitivo essa atividade se revela muito pouco livre. Se no cerne das brincadeiras reside a necessidade do domínio das operações lógicas referidas, há que se reconhecer que a criança está diante de uma tarefa que lhe é altamente complexa.

Do ponto de vista psicológico, deixá-la solitária nesse momento não é sinônimo de respeito a uma suposta liberdade para brincar, mas expressão de abandono cognitivo. Eis porque, na educação infantil, os jogos simbólicos devam ser encarados como procedimentos do ensino mediados por conhecimentos objetivos, que auxiliem a criança no exercício das operações lógicas do raciocínio. Questionamos, portanto: se ao brincar, a criança empreende análises/sínteses, comparações, generalizações e abstrações, porque deixá-la construir operações equivocadas que, num futuro próximo, carecerão de destruição? Não seria esse um dos fatores que corroboram as dificuldades de transição da atividade-guia em pauta na direção da atividade-guia subsequente, isto é, da *atividade de estudo* que marca o ensino fundamental?

Enfim, o pensamento figurativo experienciado ao longo da atividade-guia de jogos protagonizados, a rigor, não mobiliza funções psíquicas distintas em relação à atividade-guia anterior, mas as aprimora, de um lado, pelo enriquecimento da face semântica das palavras e, de outro, por revelar, paulatinamente, os limites das características naturais, elementares, das respectivas funções. As ações finalistas e as necessárias articulações entre elas, requeridas nos jogos protagonizados, conduzem a criança à constatação de que atos puramente espontâneos, reflexos e imediatos representam obstáculos para a realização dos mesmos. Tais jogos partejam atos voluntários, mediados, descortinando o alcance funcional requerido à atividade-guia subsequente, isto é, a *atividade de estudo*.

Da percepção passa a ser exigida maior acuidade; a atenção já não pode ficar circunscrita à sua face espontânea; a linguagem se impõe como sistema de signos supra individual a serviço da comunicação, mas também da orientação do próprio pensamento; a memória verbal carece avançar em direção à memória lógica; as respostas emocionais vão se firmando como sensações significadas – como sentimentos. Enfim, na transição da atividade de jogos simbólicos em direção à atividade de estudo, ocorrem transformações qualitativas decisivas no *sistema* psíquico. Tais transformações sintetizam duas grandes conquistas: a realização da *atividade* como encadeamento de ações conscientemente dirigido e a formação de uma imagem subjetiva da realidade mais complexa.

Todavia, tais transformações não resultam espontâneas, donde deriva a tarefa do ensino sistematizado de conceitos, graças ao qual se amplia o significado simbólico do mundo, os alcances da análise/síntese, das comparações e generalizações. Esses processos, por seu turno, conclamam o trato com os fenômenos da realidade para além das aparências, tendo em vista a identificação de seus traços essenciais, não dados à captação sensível. No âmbito da escolarização, essa etapa tem importância ímpar na requalificação das funções psíquicas, impondo-se como momento transitório entre pensamento figurativo e o terceiro modo de pensamento, a saber, pensamento rigorosamente abstrato.

A característica central da atividade-guia de estudo reside na tensão que se instala entre dois vetores: um, a conclamar o pareamento entre conceitos e representação sensível, conseqüentemente, experiencial e cotidiana; outro, a demandar a superação das dimensões empíricas dos objetos e fenômenos à vista de sua captação nas múltiplas relações que comportam sua existência. Assim, o processo de ensino escolar nesse período se realiza na esteira dessa tensão, quando a criança, no trato com os conceitos – conteúdos do ensino –, tenderá ao pensamento figurativo, mas o professor e as tarefas propostas convocarão o pensamento abstrato, que ainda não se efetivou plenamente, mas que está em vias de formação.

Desta feita, é, à raiz das conquistas geradas nesta tensão entre a concretude aparente do objeto e sua representação abstrata, teórica, que a *atividade-guia de estudo* desempenha sua função como última etapa do pensamento figurativo, descortinando um pensamento cada vez mais abstrato. Igualmente, a atividade de estudo demanda, em escala crescente, novos arranjos no sistema psíquico, carregados, sobretudo, pelas alianças entre linguagem e pensamento, tornadas cada vez mais conscientes. O pensamento, gradativamente, vai se desprendendo da figura, abrindo as possibilidades para o estreito vínculo que travará com a função psíquica imaginação e alcançando planos cada vez mais abstratos.

O pensamento abstrato ou lógico-discursivo é considerado pelos autores da psicologia histórico-cultural como o *pensamento* – na exata expressão do termo. Ultrapassando a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, o pensamento abstrato apoia-se em conceitos e raciocínios, operando, fundamentalmente, por mediação. Para Leontiev (1978), a mediação é o traço distintivo central entre a inteligência prática dos animais e o pensamento humano. Se a primeira se impõe como forma de adaptação às condições dadas pela situação, na qual o objeto percebido orienta a ação animal no atendimento de suas necessidades, o pensamento humano se dirige pela intenção ou finalidade da ação, que exige, na maioria das vezes, a própria transformação da situação.

Por meio do pensamento abstrato, “[...] submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis” (LEONTIEV, 1978, p. 84). Para tanto, urge a formulação e assimilação de conceitos que possibilitem a superação do conhecimento sensorial em direção ao conhecimento mediado, a rigor, lógico-discursivo.

Na análise acerca do desenvolvimento do pensamento abstrato, Leontiev (2005) reitera o papel decisivo do enriquecimento da linguagem, pois ela, ao promover profundas transformações em todas as operações psíquicas, conduz as formas de pensar a outro patamar, cujo fundamento se identifica com novas modalidades de atividade externa, a exemplo da fala, da leitura, da escrita, do cálculo etc., por meio das quais os conceitos verbais conquistam possibilidades abstrativas cada vez mais amplas em relação aos fenômenos sensíveis que representam.

Ainda segundo esse autor, essa forma de pensamento se desenvolve, a rigor, mediante a necessidade de superação do conhecimento sensorialmente dado, que refrata as manifestações aparentes dos objetos sob a forma de palavra. Sua tarefa, no conjunto das funções psíquicas, visa à descoberta de relações internas, ocultas à percepção, porém fundantes da existência do objeto ou fenômeno. Ou seja, o papel do pensamento abstrato consiste exatamente na transformação da representação do que é imediatamente acessível com vista ao mediadamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto, bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teorização como instrumento indispensável à superação do pensamento efetivo e figurativo, circunscrito à sensorialidade, em direção ao pensamento conceitual e rigorosamente abstrato.

Nesse processo de transformação, as apropriações realizadas pelo indivíduo do acervo de conceitos e juízos, as leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados histórico-socialmente, despontam como condições fundantes do pensamento abstrato, forma mais desenvolvida de pensamento produzida pela humanidade. Os alcances desse desenvolvimento resultam, por conseguinte, das conquistas já realizadas, sobretudo, na esteira da atividade-guia de estudo, avançando em direção às atividades-guia subsequentes, isto é, à *atividade de comunicação íntima pessoal e preparação profissional/estudo*, bem como à *atividade de produção social* (trabalho) própria à vida adulta.

No âmbito do sistema interfuncional, ao longo do transcurso das atividades-guia antecedentes e sob ação educativa todas as funções psíquicas, elas foram se transformando, conquistando as propriedades denominadas por Leontiev (1978) como *neoformações*, isto é, propriedades resultantes das apropriações da cultura, que conferem ao psiquismo humano características específicas, a exemplo da orientação da atividade pelas dimensões cognoscitivas e teleológicas da consciência.

Não por acaso, o período denominado adolescência se faz acompanhado de mudanças significativas no modo de atuar da pessoa, marcadamente caracterizadas pela experimentação dos avanços recentemente alcançados por seu psiquismo. Nesse período, o pensamento rigorosamente abstrato dá as suas primeiras mostras de existência, alavancando, inclusive, o desenvolvimento da imaginação. Pensamento e imaginação aliam-se fortemente, provocando uma ruptura decisiva no *modus operandi* prevalente no psiquismo até então. Se outrora a formação da consciência assentara-se na estabilização da conexão objeto/imagem, eis que agora essa conexão se revela relativamente flexível, possibilitando a projeção de mudanças no objeto cuja origem resulta de rearranjos na imagem mental que dele já foi construída.

O pensamento abstrato, a imaginação, os sentimentos elaborados à base da afecção emocional da realidade sobre o sujeito transformam radicalmente percepção-emoção-ação, e nessas transformações residem as possibilidades psíquicas para o desenvolvimento da capacidade para criar – traço imanente da atividade-guia de produção social. Se a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva existente é o ponto de partida do desenvolvimento do psiquismo, o ápice desse desenvolvimento se revela na possibilidade humana de tornar a realidade objetiva uma produção orientada pela transformação na referida imagem, isto é, por um *projeto ideal*.

Finalizando esse item, esperamos ter apresentado, com a brevidade possível, o tratamento dispensado por Leontiev (1978, 2001, 2005) acerca do desenvolvimento do *pensamento*, procurando destacá-lo como processo histórico-social, graças ao qual o trato humano com a realidade avança do plano prático, sensorial e concreto em direção ao plano teórico/abstrato pela mediação de abstrações já sistematizadas e legadas à apropriação pelas novas gerações. O salto qualitativo promovido por essa aquisição do psiquismo também foi exaustivamente analisado por Vygotski (1995, 1996, 2001), que o introduziu como um dos mais importantes critérios para a análise do desenvolvimento cultural do psiquismo. Na sequência, dedicamo-nos a essa assertiva.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMENOVITCH VYGOTSKI³ ACERCA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Segundo Vygotski (2001), a análise do desenvolvimento do pensamento, da mesma forma que a análise do desenvolvimento da linguagem, demanda como fato de primeira relevância o reconhecimento da complexa relação que entre eles se estabelece, sobretudo, à luz da compreensão de suas raízes genéticas. Esse autor considerou que os estudos até então existentes, que dicotomizavam as linhas essenciais do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, haviam conduzido a psicologia a um tratamento equivocado sobre os mesmos, ora diluindo a linguagem no pensamento, ora o seu contrário. Não por acaso, afirmou que as relações entre essas funções representavam um dos mais complexos problemas da psicologia e, ao mesmo tempo, o cerne da compreensão da humanização do psiquismo.

A tese basilar de seus estudos sobre esses processos reside na premissa segundo a qual pensamento e a linguagem, possuindo origens diferentes, seguem linhas de desenvolvimento distintas e independentes, entrecruzando-se ao longo do desenvolvimento, produzindo profundas transformações no comportamento humano. Para Vygotski, apenas a descoberta do nexo que se institui entre pensamento e linguagem, ou seja, a caracterização do ponto de intersecção entre eles, bem como de seus desdobramentos, possibilitaria avanços significativos na sua compreensão. Ademais, essa compreensão demandava, segundo o autor, mudanças metodológicas radicais que ultrapassassem o âmbito da análise por elementos com vista à análise por unidades. Esse autor afirmou que, no cerne da questão, estava a descoberta da “unidade mínima de análise” entre pensamento e linguagem.

Adotando o método por unidades com o objetivo de identificar o dado que condensa o traço essencial a ambos os processos é que Vygotski afirmou como tal o significado da palavra. Ele, ao imbricar a representação verbal do objeto (face fonética da palavra) e a sua representação como generalização (face semântica da palavra), desponta como um fenômeno, ao mesmo tempo, verbal e intelectual. Contudo, considerou o autor, aclarar a tese da palavra como unidade de análise de pensamento e linguagem não era

³ Grafia conforme *Obras Escogidas*, Madrid, Visor.

ainda o dado mais importante de suas investigações. O mais importante dessa assertiva residia em suas consequências, sendo a primeira delas a constatação de que tais significados evoluem e por meio dessa evolução é que pensamento e linguagem conquistam complexos patamares de desenvolvimento.

Por conseguinte, o dado essencial da palavra se revela em uma operação lógica do raciocínio, em um ato de pensamento que, por sua vez, é processo, é movimento. À medida desse movimento, os significados das palavras variam, promovendo modificações nas relações entre pensamento e linguagem. Se, nos primórdios do desenvolvimento da linguagem, a palavra é mera extensão do objeto e o pensamento um “ato prático” relativamente independente da palavra, o domínio de seu significado acarreta não apenas uma ampliação semântica, mas uma mudança do papel que a palavra desempenha no sistema psíquico. Logo, trata-se, segundo Vigotski, da transformação funcional do papel do *significado da palavra* em *ato de pensamento* consubstanciado na *fala*.

Segundo Vigotski, as características estruturais e funcionais da palavra, desde as suas origens, se orientam em sentidos contrários. Como consequência dessa contraposição, a fala exige um trânsito do plano interno ao externo, mas a compreensão do significado requer o movimento inverso, um trânsito do plano externo da linguagem ao interno. Esses trânsitos entre externo/interno/externo que pautam o desenvolvimento da fala se manifestam nas mudanças dos significados da palavra como uma das “linhas” centrais do desenvolvimento do pensamento. Ou seja, as transformações dos significados da palavra, que, segundo Vigotski, se ampliam no curso do desenvolvimento por meio de internalizações, refletem-se diretamente no curso evolutivo do pensamento quando a sintaxe *do significado* transmuta-se em significado da palavra e, nesse processo, destaca-se a formação de conceitos.

Ao se dedicar à sociogênese do desenvolvimento do pensamento em suas relações com a formação de conceitos, Vigotski (1996) partiu, grosso modo, da seguinte questão: como se estabelecem as relações mentais entre as coisas do mundo, na base das quais são construídos os significados das palavras na qualidade de generalizações? Ao explicá-las, o autor afirmou que, da mesma forma que os significados das palavras mudam, mudam também as estruturas de generalização; ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização.

Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

A primeira fase, própria dos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugam-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis.

A imagem psíquica da realidade resulta, pois, como uma imagem indiferenciada, na qual inexistem conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um “agrupamento” mental.

Contudo, nessa fase, a criança conquista o domínio do aspecto denominativo da palavra, dado que lhe permite o desenvolvimento da fala compreensível. Porém, urge lembrar que não existe correspondência direta entre os aspectos fonético e semântico da palavra. Ou seja, o domínio do aspecto externo, sonoro da palavra em relação ao objeto, não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual. Com isso, não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento.

Vygotski (2001) postulou, ainda, que a fase sincrética do pensamento compreende três etapas. A primeira corresponde ao trato com o objeto por “ensaio e erro”. Na segunda, despontam os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Os agrupamentos ainda são sincréticos, mas já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa, ocorrem “subagrupamentos” na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas. Todavia, referindo-se a essa etapa, Vygotski afirmou tratar-se do início de uma “coerência ainda bastante incoerente” nas relações entre os objetos. Não obstante, o significado da palavra nesse período avança significativamente, abrindo as possibilidades para a forma seguinte de pensamento.

A fase dos complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma forma que nas demais, visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações entre objetos distintos, implicando o ordenamento e a sistematização da experiência individual e, conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante.

O pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade. O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao pensamento por agrupamentos começam a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, refletindo conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vygotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, com base nas quais o autor propôs cinco tipos principais de complexos, a saber: *complexo associativo*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*. Esses tipos correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos.

O primeiro tipo de complexo baseia-se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos. Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no núcleo do complexo associativo, ela constrói todo o complexo. Vygotski (2001, p. 140, grifo no original) afirmou que “[...] *qualquer* relação concreta descoberta pela criança, *qualquer* conexão associativa entre o núcleo e outro elemento do complexo é razão suficiente para que a criança o inclua no grupo e lhe atribua o nome familiar”.

Na segunda etapa, os complexos se formam por decorrência de atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes – do que resulta a denominação complexo “coleção”. A diferença mais decisiva entre essa etapa e a anterior reside em que os objetos incluídos não possuem os mesmos atributos. O pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual.

A etapa do complexo *coleção* é seguida pelo complexo-cadeia, no qual ocorre uma união dinâmica e sequencial em que cada objeto é incluído na cadeia em virtude de qualquer atributo associativo de *caráter perceptivo-figurativo* concreto. Destarte, nesse tipo de complexo, pode faltar completamente um núcleo estrutural – quer associativo, quer funcional, de tal forma que o primeiro elemento da cadeia pode não ter nenhuma relação com o último, por exemplo: árvore, pássaro, céu, nuvem, avião etc. O complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis.

A quarta etapa compreende exatamente os complexos difusos iniciados na etapa anterior, em relação aos quais Vygotski (2001, p. 145) esclarece: “[...] o complexo difuso no pensamento da criança é uma espécie de família de coisas com a possibilidade de crescer ilimitadamente incorporando mais e mais novos objetos concretos no grupo principal”.

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores resulta dos avanços referentes à face semântica da palavra e reside no fato de que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, trata-se de relações de segunda ordem. Da mesma forma que os demais, os complexos difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos. Cabe observar que as manifestações do pensamento por complexos difusos são, equivocada e frequentemente, associadas a uma suposta imaginação infantil rica.

A última etapa do pensamento por complexos corresponde aos pseudoconceitos, formados por generalizações, que, em sua aparência externa, assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, sua estrutura resulta diferente. Nessa etapa, “[...] no aspecto externo, nos deparamos com um conceito; no interno, ante um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito” (VYGOTSKI, 2001, p. 146). Para o autor, os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento em complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal da criança com o adulto, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos, não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar. Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de conceitos aparentes, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

A definição e a adoção verbal do conceito não apresentam correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito e, por conseguinte, seu primeiro aspecto – isto é, o domínio verbal – surge frequentemente antes, atuando na mediação com a realidade com relativa independência do seu conteúdo interno. A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas.

Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdos do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem.

A intersecção entre esses aspectos, por sua vez, demanda um longo percurso que se estende, segundo Vigotski, até a adolescência, quando então o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Tal conquista é dependente, em alto grau, do próprio desenvolvimento da linguagem, haja vista que, nas palavras de Vygotski (1996, p. 71), “A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito, é [...] a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular”.

Alcançando esse patamar de desenvolvimento, junto ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo. Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, e dos conceitos científicos, escolares, no referido desenvolvimento.

No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996, 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema

interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos. Dedicando-se, então, à distinção entre conceitos espontâneos, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana e conceitos científicos, elaborados sistematicamente pela educação escolar, Vygotski (2001) reiterou como ilusória a ideia de que a formação dos primeiros possa conduzir espontaneamente à formação dos segundos. Tal fato se deve aos diferentes percursos psíquicos pelos quais se instituem. Os conceitos científicos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vygotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, uma importância sem par, haja vista que “[...] o ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo” (VYGOTSKI, 2001, p. 195).

Segundo esse autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos se realiza, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo *sistema de significados* e, com isso, resultam completamente transformados. Destarte, torna-se central a presença de um *sistema conceitual* que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e seu objeto, no qual radicam as origens da formação dos conceitos científicos e de um tipo de pensamento mediado por eles.

Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como *meio* de importância central.

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato de que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o ‘lugar’ que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, depreendemos que tanto para Leontiev quanto para Vygotski a gênese do pensamento radica no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se revelam insuficientes na superação dos desafios e tarefas que se apresentam ao indivíduo. Dedicando-se a análises acerca do desenvolvimento do pensamento, ambos os autores destacaram especificidades desse processo, expressas em caracterizações distintas, mas, a nosso juízo, complementares.

Tomando a atividade como critério, o pensamento, em sua primeira etapa de formação, se anuncia motor vívido, efetivo, dado que culmina em estruturas de generalização limitadas à imagem sincrética da realidade. O desenvolvimento da fala e as conquistas psicomotoras, subsidiadas pelas atividades-guia de comunicação emocional direta bebê-adulto e objetual manipulatória, abrem as possibilidades para o pensamento figurativo e para as estruturas de generalização calcadas em complexos. Decorrentes das apropriações culturais que acompanham todo esse processo e, sobretudo, das atividades-guia de jogos simbólicos e de estudo,

os próprios complexos se transformam, culminando em sua última forma de expressão, representada pelos pseudoconceitos. Serão, pois, os destinos desenvolventes (ou não!) conferidos a eles que conduzirão, alavancados pelas apropriações culturais ao longo da atividade-guia de comunicação íntima pessoal/preparação para o trabalho, ao ápice do desenvolvimento do pensamento manifesto na qualidade de pensamento rigorosamente abstrato, requerido e aprimorado pela atividade-guia de produção social.

Destarte, consideramos que, para Leontiev e Vigotski, o pensamento desponta, desde as suas origens, produzido pela atividade humana, pela evolução dos meios que a amparam – e nisso se incluem os instrumentos psíquicos, os signos, corroborando a formação da complexa consciência humana, manifesta na condição de imagem subjetivada da realidade objetiva, logicamente ordenada e maximamente fidedigna ao que reflete. Por certo, esse processo atende a um extenso percurso de formação, mas apenas ele torna possível a conquista do pensamento abstrato por superação do pensamento sensomotor, único e básico nas origens da vida, tanto como fenômeno filogenético quanto ontogenético.

O ser hominizado se humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo a orientação de sua intencionalidade, dado que exige o conhecimento do objeto, da ação e de seus produtos, isto é, exige as operações lógicas do raciocínio. O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, síntese, comparação, generalização e abstração, os transforma em conceitos e juízos, tornando-os inteligíveis. Por essa via, o homem pode criar a realidade humana pelo trabalho, conquistando domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos reais. Assim, parece-nos um mero exercício tautológico reconhecer que apenas o pensamento desenvolvido se coloca a serviço da transformação daquilo que deva ser modificado na realidade produzida pelo homem.

No cume desse processo, reside a educação, o ensino; porém, não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para a ascensão da inteligência prática, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003). Se o ensino escolar corrobora a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela.

Conforme Martins (2013), compete à educação escolar corroborar o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. A formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória, dos sentimentos etc. Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do *sistema psíquico*, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Thinking and activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 43, 2005. p. 41-51.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Edusp, 2001. p. 59-83.

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, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Recebido em 06/10/2016. Aceito em 09/10/2016.