OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND THE FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL OF PSYCHOLOGY HISTORICAL-CULTURAL

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA Y LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL

Ligia Marcia Martins¹

Resumo: Esse artigo visa a apresentar a unidade teórico-metodológica existente entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Coloca em destaque, para além da afiliação de ambas as teorias ao materialismo histórico-dialético, as premissas básicas que apontam na direção da afirmação da educação escolar como condição de humanização dos indivíduos, bem como a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados como uma das exigências para a consecução dessa finalidade. Nessa direção, visamos demonstrar que a pedagogia histórico-crítica contém, em sua interioridade, um sólido fundamento psicológico, coerentemente edificado por uma concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e da natureza educativa que pauta a relação entre ambos por meio da atividade vital humana, isto é, por meio do trabalho. É no bojo desses fundamentos que a aliança entre essa teoria pedagógica e a psicologia histórico-cultural se evidencia.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural; conteúdos de ensino; educação escolar.

Abstract: This article presents the theoretical and methodological unity between the historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology. It highlights, in addition to the membership of both theories to historical-dialectical materialism, the basic premises that point toward the affirmation of school education as a condition of humanization of individuals, as well as the transmission of historically systematized knowledge as one of the requirements for the achieving this purpose. In this direction, we aim to demonstrate that the historical-critical pedagogy contains, in its innerness, a solid psychological foundation, consistently built by a cultural-historical conception of man, society and educative nature that guides the relationship between them through the human vital activity, that is, through the work. It is in the core of those fundamentals that the alliance between this pedagogical theory and cultural-historical psychology is evident.

Keywords: historical-critical pedagogy; historical-cultural psychology; contents of education, school education.

Resumen: En este artículo se presenta la unidad teórica y metodológica entre la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural. En él se destacan, además de la afiliación de ambas teorías en materialismo histórico y dialéctico, las premisas básicas que apuntan hacia la afirmación de la educación como una condición de la humanización de las personas, así como la transmisión de conocimientos sistematizados históricamente como uno de los requisitos para la consecución de este objetivo. En este sentido, nuestro objetivo es demostrar que la pedagogía histórico-crítica contiene, en su interior, una base psicológica sólida, construida sistemáticamente una concepción histórico-cultural del hombre, la sociedad y la naturaleza la educación que orienta la relación entre ellos a través de la actividad vital humana, es decir, a través del trabajo. Es en medio de estos fundamentos que la alianza entre esta teoría pedagógica y la psicología histórico-cultural es evidente.

Palabras-clave: pedagogía histórico-crítico; psicología histórico cultural; contenidos de la enseñanza, educación escolar.

À guisa de introdução

Colocando em destaque a unidade teórico-metodológica existente entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, tendo em vista a apresentação dos fundamentos psicológicos dessa teoria pedagógica, defenderemos cinco teses. Por meio delas, visamos demonstrar que no cerne da defesa do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos – tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica, radica a defesa de uma das condições mais decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, conforme postulado pela psicologia histórico-cultural. Advogamos, portanto, que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como *locus* privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção. Passemos, pois, às teses supramencionadas.

1 Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos

Essa premissa aponta o reconhecimento de que os homens não nascem “humanos” e, ao mesmo tempo, postula a humanização como produto histórico-social, quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético. Na qualidade de produto histórico é que ela se coloca na dependência da atividade vital humana – do trabalho, determinante de um tipo especial de intercâmbio entre o homem e a natureza. Graças a ele, a unidade entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral e, conseqüentemente, a transformação do ser orgânico em ser social.

Essa transformação engendrou o psiquismo humano, complexo, como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete, fundamentalmente, a captação e reconstituição dos fenômenos objetivos no plano subjetivo, ou seja, engendrou a formação do “reflexo psíquico da realidade” (LEONTIEV, 1978) em seu mais complexo atributo: como reflexo consciente. Destarte, afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como uma formação na qual a atividade condiciona a consciência – e esta, por seu turno, a regula.

Mas demanda também compreender que a atividade consciente objetiva-se e suas objetivações se impõem como elementos dados às apropriações que circunscrevem a formação da própria consciência. Se, por um lado, as objetivações materiais e intelectuais se colocam como dados para as apropriações, por outro e ao mesmo tempo, se revelam como condições imprescindíveis no processo de transformação do ser hominizado – que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em ser humanizado – que se forma e se transforma por apropriação da cultura.

Verifica-se então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a

psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos.

É no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos. Nessa direção, Saviani (2003, p. 13) afirma:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos 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.

E diz respeito, também, aos patamares de desenvolvimento alcançados pelas funções psíquicas que balizam as referidas assimilações, pois, como postulado por Vigotski (1996), o desenvolvimento delas é conquista advinda de condições que as requeiram e promovam o alcance de suas expressões. A esse serviço se coloca a educação escolar tanto para a pedagogia histórico-crítica e quanto para a psicologia histórico-cultural, o que significa dizer: cabe-lhe promover, em cada sujeito particular, a humanidade alcançada pelo gênero humano!

2 A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores

Na condição de produto histórico e por decorrência das rupturas com os determinantes naturais, ocorre o salto qualitativo que transforma a atividade vital humana em atividade produtora de objetivações. É em unidade com essa complexificação que o psiquismo humano supera um curso de formação determinado pela evolução biológica. Esse curso, agora, resulta histórico-social, ou por outra: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens [...]” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Foi no âmbito dos estudos sobre a humanização do psiquismo que Vygotski (1995) voltou-se à análise dos comportamentos complexos culturalmente formados. Contrapondo-se radicalmente às concepções de desenvolvimento que o tomavam determinado por fatores internos, individuais, esse autor lançou-se ao desafio de explicitar as condições e as leis que regem as suas mudanças e transformações qualitativas. Foi no *emprego de signos* que Vygotski encontrou os elementos que procurava!

Ao analisar o papel dos signos, o autor afirmou a existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico. Um modo, advindo de condições biológicas, naturais; e outro, produzido em condições sociais de vida e de educação. Às funções psíquicas consubstanciadas no primeiro modo, adjetivou como funções psíquicas elementares, primitivas e, às funções instituintes do segundo modo como funções psíquicas superiores. As primeiras, decorrentes do processo de evolução e comuns aos

homens e aos animais superiores; as segundas, produtos da evolução histórica e especificamente humanas, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Para Vygotski (1997), o ato mediado por signos, isto é, o ato instrumental, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume, na direção que confere ao ato realizado.

Todavia, ao explicitar os comportamentos mediados por signos como “divisor de águas” entre o psiquismo humano e animal, o autor destacou que o conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre as coisas. Para ele, a mediação penetra na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas, impondo-se como interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. Trata-se, assim, de uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho.

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que o institui como *revolução* e *evolução*. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. No pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos.

A peculiaridade fundamental desse processo reside no entrelaçamento e nas contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. Considerando que as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico mas como resultado da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, do ponto de vista psicológico, a educação se identifica com a geração dessas contradições, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediada por signos. Os signos se apresentam, assim, como conteúdos da educação e ela como traço ineliminável da humanização. Trata-se de um processo que disponibiliza os meios, as “ferramentas psíquicas” para o desenvolvimento dos comportamentos complexos representativos do autodomínio da conduta requerido à vida social.

Mas na qualidade de “ferramentas psíquicas”, o que são, afinal, os signos? Outra coisa não são, senão, ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais,

elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino.

Há que se reconhecer nesse universo simbólico de decodificação do real os conhecimentos elaborados historicamente, por meio dos quais o homem se orienta na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a converte em realidade subjetiva. Consequentemente, os signos são mediações por excelência, não emanando nem do polo sujeito nem do polo objeto, mas da unidade dialética que se instala na relação entre esses polos. Destarte, no seio da importância conferida à mediação dos signos, a psicologia histórico-cultural demonstra, mais uma vez, a natureza social do desenvolvimento do psiquismo e, igualmente, o papel vital desempenhado pela transmissão, entre as gerações, do acervo simbólico edificado pela humanidade e que precisa ser apropriado por cada indivíduo particular.

Os processos de apropriação, de internalização, por sua vez, se realizam no plano das relações interpessoais; o que significa dizer: ocorrem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo particular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. Foi na esteira dessa constatação que Vygotski (1995) formulou o que chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, asseverando que toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos. Num primeiro, como função interpessoal, intersíquica e, num segundo plano, como função intrapessoal, intrapsíquica. Em última instância, o autor colocou no cerne da formação das funções psíquicas superiores o ato educativo, consubstanciado nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante de tais postulados, o papel da educação escolar resulta evidente, uma vez que ela privilegia a articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. Não sem razão, Vigotski defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico-crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos.

3 A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar

Conforme anunciado, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico. O que significa dizer: funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Essa constatação determina uma análise acurada do “dever ser” do ensino que deva pautar a educação escolar, tarefa assumida com clareza pela pedagogia histórico-crítica. Ao defender que cabe à educação escolar disponibilizar um tipo específico de conhecimento, a saber, os conhecimentos clássicos, essa teoria coloca em questão não apenas a natureza dos conteúdos a serem transmitidos na escola, mas também a forma pela qual ela deva se dar.

Trata-se, portanto, da organização longitudinal de conteúdo e forma tendo em vista a promoção da inteligibilidade do real, isto é, volta-se à formação de significados instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva em sua máxima fidedignidade. Ciente de que os conteúdos requeridos para tanto não se identificam com as significações de senso comum, veiculadas pela vida cotidiana e espontaneamente aprendidas, é que a pedagogia histórico-crítica se estrutura na base de um princípio fundamental: os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas culturais e, sobretudo, científicas, já alcançadas pela humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. Nas palavras de Saviani (2003, p. 57-58):

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

Por outro lado, do ponto de vista psicológico, a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento. Na qualidade de função psíquica superior, o desenvolvimento do pensamento é uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar. Não por acaso, os preceitos que embasam tanto a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000; 2003; 2008) quanto a psicologia histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995; 1996) demonstram os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos, dos conceitos propriamente ditos.

Essa proposição demanda compreender que, ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo.

Nessa mesma defesa, e não por acaso, Vigotski (1996) dedicou-se ao estudo das relações entre ensino e desenvolvimento, apontando a ordem de condicionabilidade do primeiro sobre o segundo. Evidenciou que é o ensino que promove o desenvolvimento, diferentemente do que postulava as concepções naturalizantes e anistóricas veiculadas pela psicologia tradicional. Para o autor, apenas as

contradições instaladas entre o legado da natureza e o disponibilizado pela cultura promovem a ascensão das estruturas mentais “simples”, elementares, em estruturas “complexas”, superiores.

A tese defendida por Vigotski (2001) radica, então, na afirmação segundo a qual a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, é o movimento contraditório que entrelaça os processos biológicos e culturais. Esse movimento, por sua vez, resulta produzido, provocado pela vida social à medida da apropriação dos signos da cultura.

Todavia, esse autor deixou claro que tomando a inserção social em toda a sua abrangência, poderíamos supor que quaisquer apropriações promovem igualmente o desenvolvimento. Porém, como demonstra o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, dos sentimentos etc., tal fato não se confirma. Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, de sorte que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Para que ela promova desenvolvimento há que incidir sobre as estruturas psíquicas, transformando-as.

Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.

Segundo Saviani (2008), tais condições pressupõem o planejamento intencional de ações didáticas e conhecimentos historicamente sistematizados, à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Para esse autor, a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, uma vez que eles condicionam as formas de sua transmissão e, igualmente, porque na ausência de conteúdos significativos a aprendizagem esvazia-se, convertendo-se num rascunho incompleto daquilo que de fato deveria ser.

4 A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza

A defesa do ensino escolar voltado à transmissão dos conhecimentos científicos, não cotidianos, sobejamente defendido pela pedagogia histórico-crítica, foi igualmente advogada por Vygotski (2001), para quem a formação de conceitos reorganiza todas as funções psicológicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico em sua totalidade. Conforme o autor, ao requalificar as funções psíquicas é que a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, haja vista que nela sintetizam-se as propriedades culturalmente formadas que configuram a maneira de ser de cada sujeito particular.

Ao explicitar as proposições em tela Vigotski colocou em questão as estreitas relações existentes entre a instituição do psiquismo humano como imagem subjetiva da realidade objetiva – como um sistema interfuncional a quem compete representar a realidade objetiva subjetivamente, bem como a necessidade do ordenamento lógico a ser conquistado por essa imagem. Na qualidade de representação, a

correspondência entre imagem e objeto, entre real concreto e real abstrato, não se realiza, meramente, pela captação sensorial do fenômeno. Destarte, a formação de conceitos desponta, para o autor, como um processo que visa à descoberta das relações internas essenciais que pautam a existência objetiva de cada fenômeno, de sorte que ao apreender o objeto na vasta gama de relações que o sustenta o sujeito conquiste consciência sobre ele.

Tendo em vista que à imagem subjetiva cumpre a tarefa de orientar o sujeito, objetiva e subjetivamente, na realidade concreta, a qualidade de sua formação é um parâmetro imprescindível à atividade, isto é, aos domínios que o sujeito conquistará sobre o real representado. Portanto, a formação de conceitos identifica-se com a própria instituição do psiquismo na qualidade de imagem mental consciente. Todavia, se o conteúdo concreto da imagem é o objeto, seu conteúdo abstrato é a palavra, daí que, segundo Vygotski (2001), a palavra se apresente como um fenômeno verbal e intelectual.

Para esse autor, apenas a análise do papel da palavra poderia lançar luz à compreensão dos signos como “instrumentos” psíquicos. A palavra condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente sua significação, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização. Nessa mesma direção, Luria (1979, p. 35) afirmou:

[...] cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que “cada palavra generaliza” e *é um meio de formação de conceitos*, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção (grifo do autor).

Assim, o autor indicou a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais como condição para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento, uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento na captação do real. Por essa via, Luria postulou que a palavra que promove a formação de conceitos, muito mais que aquela que corresponde à captação sensorial do fenômeno convertendo-o em representação sonora, institui-se como o mecanismo mais decisivo do movimento do pensamento desenvolvido.

O que os autores supracitados colocam em tela é a estreita relação entre a fidedignidade da imagem subjetiva construída acerca da realidade e a história de desenvolvimento do significado da palavra. Por conseguinte, asseveram um vínculo de condicionabilidade recíproca entre a complexificação dos referidos significados e os diferentes estágios do desenvolvimento do psiquismo. Para Vygotski (2001), esse desenvolvimento corresponde à ampliação das possibilidades de transformação funcional do papel da palavra em ato de pensamento.

Partindo dessa premissa é que o autor analisou as relações mentais que se estabelecem entre “as coisas do mundo”, na base das quais os significados das palavras são construídos. Constatou por meio de seus experimentos que as mudanças nos significados das palavras unem-se às mudanças nas estruturas de generalização e, assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, tais estruturas conferem características específicas à formação de conceitos, expressas nas três fases do

desenvolvimento do pensamento, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato.

Os limites objetivos de um manuscrito impedem-nos um tratamento aprofundado dessas fases, o que faremos, portanto, em linhas extremamente gerais. A primeira fase do desenvolvimento do pensamento, própria aos 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 indiferenciada, inexistindo 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 fase subsequente, 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 consubstanciados na imagem psíquica dela resultante.

O pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade em relação ao pensamento sincrético, que começa 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. Não obstante, meramente reflete as conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vigotski, 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, mas tais generalizações não ultrapassam, ainda, a esfera das ações práticas, da captação sensível e experiencial da realidade. Entrementes, considerando a ampliação das experiências sociais da criança como esteira de seu desenvolvimento, Vigotski (2001) constatou cinco tipos principais de complexos, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

Ao longo dessas cinco subfases, as relações captadas entre os objetos e fenômenos vão conquistando maior objetividade. Com isso, o grande avanço em relação ao sincretismo reside no fato 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, despontam relações de “segunda ordem”.

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam, ao término dessa fase, a formação dos pseudoconceitos.

Os pseudoconceitos, que caracterizam a última subfase do pensamento por complexos, são formados por generalizações que em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos. Para Vygotski (2001) eles representam a forma mais ampla do pensamento em complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

O que se altera nesse momento é que as relações que a criança estabelece, já não sendo absolutamente arbitrárias, ganham concretude ao incorporarem a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, os pseudoconceitos identificam-se com os conceitos usuais da língua, mas em sua lógica interna ainda se ancoram nos traços visíveis e concretos do objeto. As generalizações que se fazem 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”, isso ainda não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

Os pseudoconceitos comportam a representação do objeto manifesta como expressão verbal, na qual ocorre a centralidade do aspecto fonético da palavra em detrimento de seus aspectos semânticos. Portanto, a adoção verbal do conceito na qualidade de pseudoconceito não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito, posto que o domínio verbal do objeto surge antes, atuando na mediação com a realidade objetiva com relativa independência do seu conteúdo interno.

A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos culmina, então, no desenvolvimento do pensamento abstrato formado por meio de operações racionais. Fundamentalmente por meio de análises, sínteses, comparações e generalizações cada vez mais elaboradas. Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. Esse processo ocorre com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem, corroborando a primazia do aspecto semântico sobre o aspecto fonético da palavra.

A intersecção entre esses aspectos demanda um longo percurso que se estende, segundo Vygotski (2001), até a adolescência, quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Para Vygotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural, o pensamento abstrato (ou lógico-discursivo) representa o

pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações.

Todavia, o percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica nem por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, o percurso descrito ultrapassa as especificidades da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, o pensamento de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato resulta das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino.

5 Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos

Ao destacar a condicionabilidade recíproca entre a formação de conceitos e o desenvolvimento psíquico, Vygotski (2001) afirmou reiteradamente que o conceito se torna o guia das mais decisivas transformações afetivo-cognitivas que marcam a personalidade do indivíduo. Em razão dessa importância o autor voltou-se, também, à análise da natureza das condições nas quais o conceito se forma, lançando-se a seguinte questão: qual a relação entre o ensino e a assimilação dos conhecimentos e o processo de desenvolvimento interno do conceito na consciência da pessoa.

Importava-lhe, portanto, aclarar se do ponto de vista intrapsíquico existem ou não diferenças entre o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos, bem como suas implicações para o desenvolvimento do pensamento. Foi em resposta a essa questão que Vigotski forneceu importantes contribuições para a educação escolar, explicitando a superioridade dos primeiros em relação aos segundos.

Para o autor, os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, daí que o seu ensino não se identifique com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas. A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração.

Por isso, Vigotski destacou que diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento. Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou pior, perpetua o pensamento por complexos.

Tomando como base a interfuncionalidade psíquica requisitada na formação de conceitos, o autor afirmou, ainda, que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos espontâneos e mais, que o curso de formação dos primeiros não repete o dos segundos. O que significa dizer: a formação de conceitos espontâneos e de senso comum não conduz por si mesma à sua superação. Embora ambos os conceitos se atravessem e se interpenetrem posto confluírem em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos –, as diferentes circunstâncias externas e internas nas quais se sustentam retroagem distintamente no pensamento.

Vygotski (2001, p. 196) explicitou que:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por *uma relação distinta com a experiência da criança*, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (grifo do autor).

O autor conduziu suas conclusões na direção da afirmação das diferenças – tanto em relação ao processo de desenvolvimento quanto em relação aos procedimentos operacionais e mentais requeridos, entre os conceitos científicos e espontâneos. Alertou que esperar que haja um salto de generalização espontâneo dos segundos para os primeiros representa uma negligência em face das possibilidades reais de formação de quaisquer operações psíquicas, afirmando a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a educação institucional poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento do sujeito.

Diferentemente dos conceitos espontâneos, a formação de conceitos científicos incide na imagem subjetiva do real viabilizando a captação dos nexos abstratos que subjazem nele e, para tanto, determina o estabelecimento de uma rede de relações lógico-concretas. Nessa direção, Vigotski afirmou que o verdadeiro conceito, na realidade, é um sistema de conceitos apto ao domínio das leis objetivas que regem a existência de todos os fenômenos.

Portanto, os conceitos científicos subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta, esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos conceitos espontâneos, orientados fundamentalmente por sua aplicação prática e pragmática. No cerne dessa questão reside a afirmação da função nuclear da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos.

O ensino dos conceitos científicos, diferindo-se qualitativamente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, graças às quais o objeto se apresenta ao pensamento de forma multilateral e profunda. Por

consequente, há que se reconhecer os vínculos que se estabelecem entre o conhecimento calcado em conceitos científicos, os patamares de desenvolvimento do pensamento e o grau de consciência alcançado pelos indivíduos sobre si mesmos como seres sociais.

Considerações finais

Ao longo dessa exposição procuramos evidenciar princípios da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural tomando como eixo organizativo as premissas que balizam as cinco teses aqui defendidas, quais sejam: ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos, a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar, a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve, conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Esperamos com isso contribuir para o esclarecimento das articulações entre essas duas teorias, apontando a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, dado que demanda a seguinte consideração: a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar.

A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica.

Referências:

- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. *Linguagem e pensamento* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. IV.
- 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. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *Escola e democracia*. 40.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

Notas:

- ¹ Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas “Estudos Marxistas em Educação” e do Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.

Recebido em: 10/2013

Publicado em: 02/2014.