

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
EDUARDO MAREGA ANGOTTI

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL E SUAS RELAÇÕES COM
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

UBERABA-MG
2022

EDUARDO MAREGA ANGOTTI

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL E SUAS RELAÇÕES COM
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

UBERABA-MG
2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A47d Angotti, Eduardo Marega.
O desenvolvimento do pensamento conceitual e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem / Eduardo Marega Angotti. – Uberaba, 2022.
114 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação – Psicologia. I. Rodrigues, Adriana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

EDUARDO MAREGA ANGOTTI

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL E SUAS RELAÇÕES COM
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 23/06/2022

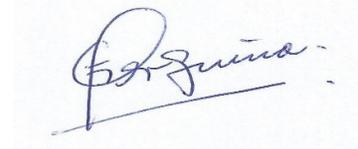
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Adriana Rodrigues (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Fabiana Fiorezi de Marco
UFU - Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
UNIUBE – Universidade de Uberaba

UBERABA–MG

2022

RESUMO

A educação enquanto prática social proporciona a apropriação dos saberes mais elaborados pela humanidade. No contexto escolar, é fundamental que os estudantes se apropriem dos conceitos científicos, materializados nos conteúdos escolares. A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – Uniube e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE). O estudo teve como objetivo geral compreender o desenvolvimento do pensamento por conceitos e suas relações com o processo ensino-aprendizagem. Justificou-se, a importância dessa investigação científica, levando-se em consideração dados sobre nossa educação escolar brasileira, que alerta sobre o *ranking* educacional apresentado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no qual o Brasil figura entre as vinte nações menos desenvolvidas educacionalmente. O objeto de estudo foi o desenvolvimento do pensamento conceitual e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC). O levantamento bibliográfico voltou-se a autores como Vigotski, Leontiev, Luria, Davídov e Elkonin. As análises sinalizaram a importância da formação de conceitos na educação escolarizada, notadamente a respeito da organização intencional do processo de ensino-aprendizagem, voltada ao aperfeiçoamento psíquico humano. Pontua-se níveis de desenvolvimento e a atuação docente voltada à ferramenta idealizada pela THC denominada como Zona de Desenvolvimento Proximal. Enfatiza-se a necessidade de interação entre alunos, o meio educacional e os caminhos do psiquismo humano rumo à obtenção da formação de conceitos sobre os objetos e fenômenos da vida em sociedade. Ressalte-se que o papel docente é fundamental, sobretudo, no domínio de técnicas pedagógicas voltadas ao ensino de conhecimentos científicos e habilidades de uso da linguagem e conceitos. Após as análises, considera-se que a THC demonstra que a educação escolar é fundamental ao aperfeiçoamento do desenvolvimento humano, principalmente, a partir de métodos de formação de conceitos historicamente elaborados. Espera-se fomentar o aprimoramento da organização do ensino-aprendizagem e o uso de conceitos na formação dos discentes.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Formação do Pensamento Conceitual. Ensino-Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

Education as a social practice provides the appropriation of knowledge most elaborated by humanity. In the school context, it is essential that students take ownership of scientific concepts, materialized in school content. This research is linked to the research line Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process of the Master's Program in Education at the University of Uberaba – Uniube and the Group of Studies and Research in Instruction, Development and Education (GEPIDE). The general objective of the study was to understand the development of conceptual thinking and its relationships with the teaching-learning process. The importance of this scientific investigation was justified, taking into account data on our Brazilian school education, which warns about the educational *ranking* presented by the International Student Assessment Program (PISA) in which Brazil is among the twenty least developed nations educationally. The object of study was the development of conceptual thinking and its relations with the teaching-learning process. This is a bibliographic research, with a qualitative approach, based on the Historical-Cultural Theory (THC). The bibliographic survey turned to authors such as Vygotsky, Leontiev, Luria, Davídov and Elkonin. The analyzes signaled the importance of the formation of concepts in school education, notably regarding the intentional organization of the teaching-learning process, aimed at human psychic improvement. Levels of development and teaching activity focused on the tool idealized by the THC called the Proximal Development Zone are scored. It emphasizes the need for interaction between students, the educational environment and the ways of the human psyche towards obtaining the formation of concepts about the objects and phenomena of life in society. It should be noted that the teaching role is fundamental, above all, in mastering pedagogical techniques aimed at teaching scientific knowledge and skills in using language and concepts. After the analyses, it is considered that the THC demonstrates that school education is fundamental to the improvement of human development, mainly, from methods of formation of historically elaborated concepts. It is expected to encourage the improvement of the teaching-learning organization and the use of concepts in the training of students.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Formation of Conceptual Thinking. Teaching-Learning. Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDH	ndice de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econmico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Obras mais utilizadas na presente dissertação – 2018 a 2021	22
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Performance brasileira em leitura, matemática e ciências em 2018.....	17
Gráfico 2 – Resultado PISA em leitura em 2018.....	17
Gráfico 3 – Resultado PISA em ciências em 2018.....	18
Gráfico 4 – Resultado PISA em matemática em 2018.....	18

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo de mediações de Vigotski.....	75
Figura 2 – Zona de desenvolvimento proximal e níveis de desenvolvimento	82

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 O objeto de pesquisa	14
1.2 Marco metodológico	22
2 A TRÍADE EDUCAÇÃO, CULTURA E PENSAMENTO	25
2.1 Os primórdios do pensamento humano – do ideal ao material.....	29
2.2 O surgimento da Teoria Histórico-Cultural.....	31
2.3 O desenvolvimento humano a partir do conhecimento	34
2.4 A fusão dos fenômenos objetivos com o pensamento.....	40
2.5 Relações de aprendizagem e desenvolvimento entre escola, família e indivíduo....	43
2.6 Conclusões.....	45
3 O SURGIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS.....	47
3.1 Signos, Instrumentos e Mediações	47
3.2 A Linguagem e o desenvolvimento do psiquismo	50
3.3 A fala egocêntrica e o desenvolvimento	53
3.4 As três fases principais do desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual	55
3.5 Os conceitos espontâneos e científicos e o desenvolvimento.....	62
3.6 A linguagem, o desenvolvimento e a transformação dos conceitos.....	65
3.7 Conclusões.....	69
4 A INSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO.....	71
4.1 As funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores	71
4.2 Dos níveis de desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento	78
4.3 Contribuições da psicologia histórico-cultural às práticas docentes	83
4.4 Conclusões.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95

APRESENTAÇÃO

Ao escrever sobre de minha trajetória como estudante, passo aos motivos que me levaram a ingressar nas ciências da educação e os resultados que obtive após a presente pesquisa de mestrado. Minha formação acadêmica iniciou-se pela Graduação em Direito pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo/SP, cujo término se deu no ano de 2007; posteriormente, no ano de 2009, ingressei no curso de Pós-Graduação em Direito Privado na Instituição Praetorium, Instituto de Ensino, Pesquisa e Atividades de Extensão em Direito.

Perseguindo o desenvolvimento profissional e habilidades docentes em Direito, participei do Processo Seletivo de Alunos Especiais para o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade de Uberaba e frequentei o curso em Educação a partir do segundo semestre do ano de 2018, como aluno especial, cursando as disciplinas eletivas de Didática e Aprendizagem, Fundamentos Teóricos da Educação, História da Educação, Educação como Cultura e Pesquisa em Educação.

Com o cumprimento das disciplinas iniciais comecei os estudos como aluno regular, confeccionando Projeto de Pesquisa, que inicialmente recebeu o título de “As contribuições da teoria do ensino desenvolvimental e sua aplicação como subsídio teórico para a ampliação do desenvolvimento humano”. Porém, com a evolução dos estudos da Teoria Histórico-Cultural o projeto foi delineado em consonância com novos interesses científicos e pessoais, tomando como título o do presente trabalho dissertativo.

Para isso baseei-me na importância da formação de conceitos, trazida pela Teoria Histórico-Cultural, possibilitando-me boas reflexões e estudos sobre a formação da mente e a importância da interação social para o desenvolvimento do psiquismo humano. Inúmeros foram os desafios para o cumprimento desta pesquisa, no entanto, como o ímpeto de descobrir sempre foi um combustível que facilitou minhas buscas, pude superar muitos obstáculos com a devida orientação acadêmica que encontrei nesse período.

Meu interesse em estudar temas sobre ensino e aprendizagem, já existia antes de ingressar no mestrado em educação, isso porque sempre observei a sociedade e visualizava muitos problemas sociais decorrentes da ausência de cumprimento de direitos humanos, principalmente educacionais. Trabalho há alguns anos na área do Direito, e empreendo esforços na obtenção de um bom trabalho nesse ramo, contudo, sei que a educação está diretamente conectada ao desenvolvimento social, aliás, acompanhei o trabalho da minha mãe que foi professora em escolas públicas e pude observar detalhadamente, as dificuldades dos profissionais que atuam na educação brasileira.

A educação possui grande relação com a ciência jurídica, pois o maior crime social a ser combatido é, em minha opinião, a ignorância e a desinformação. Apesar de ter sido educado em escolas com boa estrutura física e bons professores, não fui poupado das mazelas que afetam nossa educação, assim como todo aluno brasileiro.

Pude identificar, muitos fatos na educação que me faziam refletir sobre o que seria certo ou errado, no curso de minha vida estudantil e profissional; não obstante tive uma pequena atividade como docente (fui professor de língua inglesa e de Direito por um breve período), mas minha experiência como discente mostrou muito disso. Vários problemas educacionais passam despercebidos e, conseqüentemente, vários conhecimentos importantes são depreciados, e talvez a maioria dos alunos e professores padeçam inconscientes disso, mas eu como profissional do Direito e estudante de Educação devo buscar maior atenção a tais obscuridades que afetam nosso processo de ensino-aprendizagem, para tanto lancei-me ao presente trabalho de pesquisa.

Nesse período observei a necessidade de pesquisar acerca do processo de formação do pensamento por compreender que a educação se inicia anteriormente ao ingresso escolar regular, mas esta impressão transformou-se em convicção desde os estudos iniciais deste mestrado. Ao longo dos estudos realizados pude descobrir que os problemas educacionais não têm fim, e não é tarefa fácil identificá-los e saná-los, mas de fato, seus reflexos atingem a própria personalidade.

Este trabalho me aproximou de linhas gerais do processo de ensino e aprendizagem, as teorias pesquisadas e ora apresentadas, demonstram que há ferramentas úteis para se fomentar um bom desenvolvimento psíquico/intelectual dos alunos, a partir de interações ricas em conceitos aprendidos em ambientes escolares. A educação é direito e também dever, atualmente com uma percepção mais técnica sobre o citado tema tive uma melhor compreensão para afirmar que o aprendizado de concepções científicas dos fenômenos é crucial para o desenvolvimento humano. Dessa forma meu interesse pelo estudo da Educação regular se tornou crescente, contudo, tenho ciência que pesquisas nesse tema constituem uma jornada incessante e extremamente necessária, tendo em vista os dados estatísticos da educação em nosso país. É certo que possuo grande afeição e entusiasmo pela atividade docente em nível superior sendo este um dos motivos pelos quais ingressei no curso de mestrado em educação, todavia, realizar as primeiras pesquisas bibliográficas voltadas ao desenvolvimento psíquico convidou-me a aprofundar-me sobre temas voltados à educação iniciada nos primeiros momentos da vida.

No curso da presente pesquisa, descobri que o processo de ensino (intencional e sistematizado) empurra o desenvolvimento mental a passos largos, percebi que estudar essa metodologia pode ser de grande valia frente às tristes estatísticas do ensino atual. Por fim, ter a atenção voltada para o campo educacional é uma atividade de mais intensa dedicação ao próximo, porque em minha visão, e sob as ideias que adquiri com os autores trabalhados nesse período, constatei que dependemos todos uns dos outros como um só organismo social. Penso que as falhas em nossa educação impõem aos profissionais docentes imensos desafios, o que nos clama a permanecermos nos estudos para o aprimoramento desta atividade visando a uma contínua melhoria.

Posso dizer que meu interesse sobre o desenvolvimento humano foi bastante ampliado na trilha da execução desta pesquisa, mesmo sabendo que esta é apenas uma pequena fresta de entrada nesse mundo do ensino e aprendizagem. Enfim, como parte da sociedade não posso viver aparte dela, pretendo colaborar de alguma forma para sanar as falhas que tornam nossa sociedade demasiadamente carente de educação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O objeto de pesquisa

Temos em nossa trajetória da educação brasileira, que a partir da Constituição Federal do ano de 1934, a educação passou a ser tratada como direito de todos, nesse nobre caminho, em 1948 a Declaração Universal De Direitos Humanos¹, ratificou no mesmo sentido.

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito". [...] a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Dessa forma constatamos que deve ser garantido o direito ao acesso à educação, mas não apenas isso, pois intrínseco à educação está o direito ao progresso, ou seja, o direito de se cumprir séries de aprendizado progressivo. Nosso país atingiu grandes marcos na expansão legal em âmbito educacional conquistando dispositivos jurídicos nacionais relacionados à temática, o que se vislumbra pelo surgimento da Constituição Federal de 1988, pela concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Federal 8.069/90) e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Federal 9.394/96) (GOMES, 2010, p. 43).

O ECA em seu art.3º assinala que a educação brasileira deve facultar aos alunos o desenvolvimento, mental, físico, moral e social (BRASIL, 1991) garantindo que é dever do Estado, a oferta de Educação Infantil pública e de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, preconizando a ideia de criança cidadã, rompendo com o entendimento da função da creche, vinculada apenas à antiga noção de suprir as necessidades familiares.

A Lei 9.394 de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina que a educação se desenvolve em qualquer espaço e local, porém a educação em sentido estrito, ou seja, a educação escolar, ocorre apenas em instituições próprias.

A LDB consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito da criança (BRASIL, 1996). Nesse período contamos bem como com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são orientações elaboradas pelo Governo Federal com o

¹ Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Atualmente, a ONU é composta por um total de 193 países-membros todos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

objetivo principal de orientar os educadores a partir de um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental, os PCNs servem como metas educacionais que orientam as ações políticas do Ministério da Educação e Cultura, visando a garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

Em 2006, o Ministério da Educação, pautado no princípio de equidade, publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006), que indicam reformas e adaptações às conquistas de organização das atividades didáticas que deveriam ser efetivadas nas escolas. Em 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto de um trabalho que visa uniformizar um conjunto de diretrizes nacionais para a Educação Básica.

Em seu texto, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece os saberes e conhecimentos fundamentais que devem ser propiciados às crianças na Educação Infantil, além das ações estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Nossa legislação trata o direito à educação partindo do princípio da formação da pessoa em sua essência humana, sendo que um dos objetivos nacionais da educação é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 1996, p. 1).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que se encontra em vigor em nosso país, previsto na Constituição de 1988 e com metas e objetivos para os próximos dez anos.

Nesse cenário temos os seguintes diplomas legais que regulam a educação nacional:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- LDB, lei nº 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996;
- Plano Nacional de Educação, PNE (2014/2024);
- Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA);
- Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos Municípios.

Contudo, apenas de maneira formal, o princípio de igualdade de acesso à Educação está garantido pelos nossos diplomas legais², visto que apesar desses diplomas previrem que todos devem ter as mesmas condições de se desenvolver, atuais pesquisas e dados demonstram que

² Referidos diplomas legais em vigor em nosso país, estão em concordância com o pensamento de Kant (2011), que defendia que cabe à educação ao desenvolver a faculdade da razão, formar o caráter moral. É ela que lhe permite atingir o objetivo individual e social.

menos de 25% das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) devem ser atingidas até o fim da sua vigência em 2024 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade, este índice baseia-se em três principais indicadores: Educação, Saúde e Renda.

Entretanto, infelizmente a situação atual do Brasil em relação aos países com maiores e piores IDHs no relatório de 2020 apresentou dados de 2019 de 0 (zero) a 01 (um) demonstrando que o Brasil figura na 84ª posição, com um IDH de 0,761 (Relatório de Desenvolvimento Humano – HDR, 2020 dados da Agência Brasil – Brasília).

Em uma comparação com países da América do Sul a média brasileira é menor do que a de Chile, Argentina, Uruguai, Peru e Colômbia, este resultado do exame é visto por muitos educadores como um reflexo do cenário da educação brasileira e, diante deste resultado constante, demonstramos que a educação de base nacional se encontra realmente deficitária.

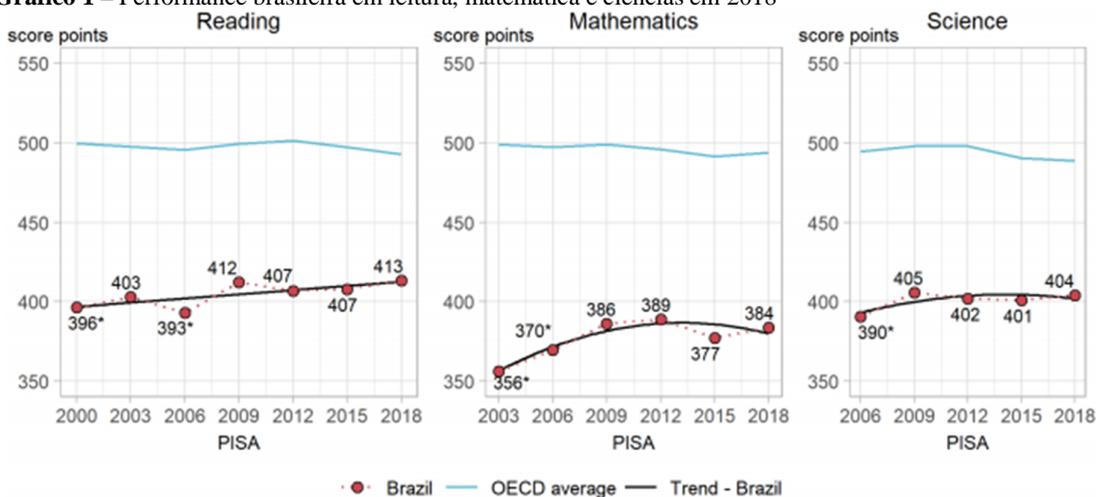
No ano de 2018 a posição do Brasil no *ranking* mundial de educação no exame PISA (dados da Fundação Universia³) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - principal avaliação de educação básica no mundo, é preocupante, visto que aparece entre as 20 piores colocações no ranking.

Nossos alunos, conforme gráficos que seguem, padecem de baixo desempenho em disciplinas como leitura, matemática e ciências, consideradas imprescindíveis para a formação de cidadãos críticos e informados, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴.

³ A Fundação Universia é uma entidade privada sem fins lucrativos que há mais de 10 anos concentra sua atuação na orientação educacional e de emprego, diversidade e equidade, transformação digital das universidades, empreendedorismo e medição de impacto do ecossistema universitário de acordo com as normas internacionais (ODS).

⁴ OCDE é uma organização formada por 37 países que se dedicam à pesquisa e a estudos para melhorar políticas públicas em áreas como economia, trabalho, ciência/tecnologia, educação, meio ambiente e comércio.

Gráfico 1 – Performance brasileira em leitura, matemática e ciências em 2018

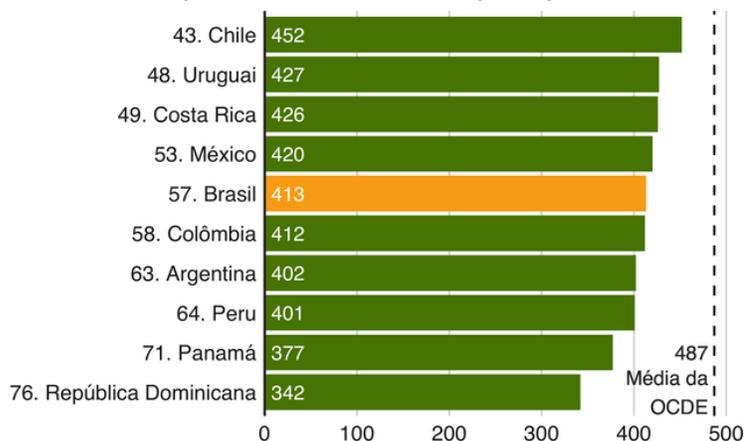


Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019, p 4).

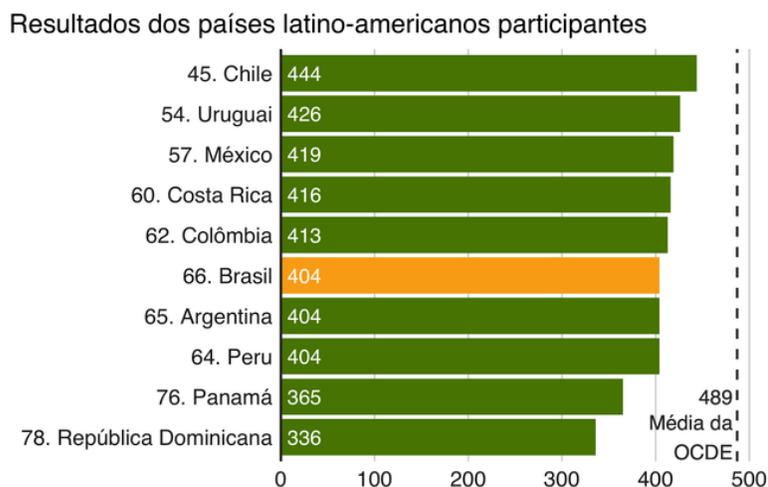
Os resultados divulgados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mostram os desempenhos dos alunos de 79 países (em matemática, ciências e leitura), dentre nações que são paupérrimas. Nesse sentido nosso país continua figurando entre os 20 piores do PISA e não sai dessa posição há mais de 15 (quinze) anos.

Gráfico 2 – Resultado PISA em leitura em 2018

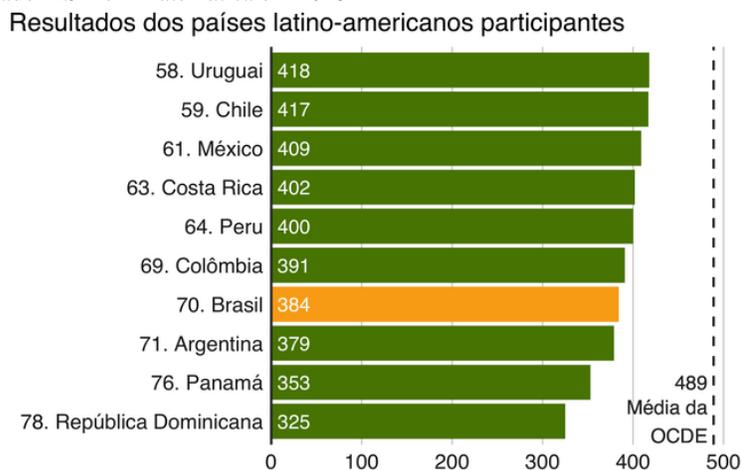
Resultados dos países latino-americanos participantes



Fonte: British Broadcasting Corporation (2019).

Gráfico 3 – Resultado PISA em ciências em 2018

Fonte: British Broadcasting Corporation (2019).

Gráfico 4 – Resultado PISA em matemática em 2018

Fonte: British Broadcasting Corporation (2019).

Ao que se demonstram os dados apresentados, desde sua primeira participação no exame, o Brasil ocupa as últimas posições no *ranking* mundial da educação, que é formado a partir do resultado da aplicação do teste. A média total de todos os países que prestaram o exame em 2018 ficou em 489 pontos, o que é ainda muito superior à média brasileira.

Em que pese estarmos atualmente vivendo em tempos incertos e situação global instável, os resultados de 2018, divulgados no início de 2019, pelo Instituto Paulo Montenegro (2018) - Indicador de Alfabetismo Funcional -, já confirmavam que de cada dez brasileiros, três são considerados analfabetos funcionais e apenas 12% da população está no nível

“proficiente⁵”, o mais alto da escala. Contudo, o indicador demonstra que cerca de 11 milhões de brasileiros são totalmente analfabetos, o que representa 6,6% da população com mais de 15 anos de idade.

O termo analfabetismo funcional é utilizado pela UNESCO (Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para se referir às pessoas que, são incapazes de “interpretar o que lê ou de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. 2014, p. 23).

O que extraímos dessa constatação é que 88% dos brasileiros não possui capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela. Ademais o número de analfabetos subiu de 4%, em 2015, para 8%, em 2018, diferença que, do ponto de vista estatístico, aponta mais para uma estagnação do que para um crescimento (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Nesse sentido é válida a indagação sobre o que é feito durante anos nos bancos escolares. Pesquisas demonstram (MENEZES, 2020) que a maioria dos que passam pelo ensino fundamental e ensino médio no Brasil, passam quase dez anos nesse período, saem com um alto nível de analfabetismo funcional, sem saber quase nada de útil. Nesse contexto pode-se considerar que apenas aprender a ler e escrever não é suficiente, pois é necessário que para a formação da personalidade o indivíduo tenha uma capacidade crítica, que possa não apenas passar pelo aprendizado como um espectador, mas que seja profundamente modificado pela escola e pela aprendizagem. Soares (2004, p. 16), destaca que “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) demonstram que a maioria dos alunos, em decorrência do fracasso escolar, param no ensino médio e partem para o mercado de trabalho sem saber nada de útil, é o que se denominou de “mercado de trabalho precoce” (ROCHA, 2003).

Assim como o ser humano precisa se alimentar, para além dessa necessidade há outro requisito vital que está sendo esquecido, qual seja, o desenvolvimento psicológico saudável. Em vez de apenas um meio para adquirir sucesso financeiro na vida (como pensa o senso comum), a educação deve ser elevada ao patamar de essencialidade vital, visto que sem o

⁵ Alfabetizados em nível proficiente são as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

suprimento educacional necessário restaremos como cidadãos anêmicos psicologicamente, o que comprometerá nossa capacidade social.

Concluimos que necessitamos de educar o ser humano em um todo, corpo e intelecto. Nossa estrutura cognitiva é o que nos possibilita darmos continuidade em nossa história, tendo em vista que, a sociedade é também um organismo vivo, pois não dispensa seu nutriente essencial para se manter em funcionamento, qual seja o próprio ser indivíduo.

O indivíduo manifesta a maior parte de suas ideias e interesses a partir de seu contato social. Neste aspecto a escola tem o papel de colocar os seres humanos em posição ativa diante do seu meio, transformá-los em cidadãos, para tanto “a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados.” (LIBÂNEO, 2004, p. 5)

Entendemos que a sociedade deve munir seu indivíduo com saberes que o integre em seu meio, afinal de contas, todo indivíduo possui um sistema interfuncional formado por sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção e sentimento, porém todo esse aparato psicológico não se divorcia de seu entorno social. O indivíduo pertence à sua sociedade, e esse pertencimento não se dissocia da sua identidade. Neste ensejo a escola é um ambiente de formação da personalidade do indivíduo, voltado à sua conexão social, a escola tem a função de difundir o que a humanidade dispõe historicamente, e reunir tudo de mais bem elaborado no meio social a fim de entregar aos educandos a materialização da vida em teorias e conceitos científicos. No ambiente escolar são arranjados preceitos nas artes, na filosofia e na ciência que ao serem dispostos aos alunos, modificam intensamente seu modo de racionalizar o mundo e suas redes de funções psíquicas. Todavia, estatisticamente, as escolas no Brasil não têm conseguido atingir os objetivos mais básicos daquilo que se exige para o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos.

Em breve análise dos indicadores nacionais já aventados, a precariedade existente nas instituições de ensino brasileiras, distancia os alunos da autocrítica, na qual são formados indivíduos que sequer perceberam suas capacidades mais singelas de leitura, padecem de preceitos lógicos matemáticos mais básicos, e em grande maioria perpassam o tempo escolar sem o menor desenvolvimento psíquico que se almeja de instituições desta natureza.

Tristemente a grande maioria dos brasileiros padecem de um processo de analfabetismo funcional, e tais constatações se dão pela incapacidade de nossos alunos imprimirem fidedignamente o que absorvem do mundo, pela incapacidade de entenderem a própria língua, pela estagnação de seu desenvolvimento psíquico apresentado nas lamentáveis estatísticas atuais da educação nacional. Nosso ensino superior também está aquém do que se almeja,

atualmente grande parte dos acadêmicos acabam por abandonar o diploma dentro de uma gaveta, e partem para o mercado em uma área totalmente distinta daquela que inicialmente se propuseram. Mais preocupantes ainda são as estatísticas de nosso ensino fundamental, no qual apesar de tamanhos esforços unidos para se implantar nossos parâmetros curriculares, os resultados despertam uma reflexão sobre a necessidade de aprofundamento nos estudos do ensino e aprendizagem em nosso país.

A pesquisa em questão sugere uma investigação em didática relacionando os processos de formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento e o fortalecimento do pensar a partir da apropriação de conceitos teóricos. Entendemos, a partir dessa perspectiva, que a atividade de ensino no Brasil, deva ser cada vez mais voltada a níveis qualitativos e não apenas quantitativos de conteúdo, ou seja, cada vez mais, pensada de forma a integrar, historicamente, o indivíduo em seu próprio cotidiano, levando-o a compreender o mundo e com ele interagir.

Compreendemos ser necessário deixar por terra formas verbalistas e desmotivadoras do ensino, para dar lugar a um ensino intencionalmente voltado à mais elevada, sistematizada e organizada formação psíquica, construída a partir de conceitos concebidos ao longo da história, com o intuito de formar um indivíduo social como ser humano completo, munido de saber e capaz de se desenvolver com aquilo que aprende.

Nessas circunstâncias, realizamos o presente estudo em Educação buscando pela compreensão das especificidades do processo de desenvolvimento psíquico dos educandos, baseando-nos em preceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC), abordando a leitura vigotskiana a respeito do desenvolvimento psíquico subjulgado à aprendizagem de conceitos científicos.

Tomamos a seguinte questão norteadora: como é desenvolvido o pensamento conceitual e quais as suas relações com o processo de ensino-aprendizagem?

Desse modo, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Compreender o desenvolvimento do pensamento conceitual e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos:

Identificar as contribuições da THC acerca da formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento conceitual; compreender o pensamento por complexos, os pseudoconceitos e os conceitos propriamente ditos; abordar a categoria de análise vigotskiana a respeito da formação e desenvolvimento do psiquismo humano subjulgado ao processo de

apropriação da cultura e de conceituações historicamente elaborados e estabelecer relações entre instrução e desenvolvimento do pensamento conceitual.

1.2 Marco metodológico

Debruçamo-nos sobre uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico⁶, para nos familiarizarmos com as categorias “formação de conceitos científicos” e “processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do pensamento conceitual” que compõem a fundamentação teórica e epistemológica da temática selecionada. Utilizamos a abordagem qualitativa em um estudo teórico-conceitual para compreendermos como ocorre o processo de formação do pensamento por conceitos na perspectiva da THC. A partir dos estudos realizados em obras clássicas e de autores mais recentes, obtivemos conclusões as quais dispusemos ao final dos capítulos, relacionando os conceitos dos assuntos percorridos. Diante do vasto acervo dos autores da Teoria Histórico-Cultural dentre outras derivadas, selecionamos os textos a partir da questão norteadora sobre o processo de formação de conceitos no psiquismo humano, ou seja, como o pensamento conceitual é desenvolvido e quais as suas relações com o processo de ensino-aprendizagem e das obras de base da perspectiva vigotskiana. As obras mais destacadas estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Obras mais utilizadas na presente dissertação – 2018 a 2021

N	Autor(a)	Título	Editora	Ano	
1.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	Pensamento e linguagem	Editores WMF Martins F.	Edição em 1934	
2.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	Obras escogidas – Tomo I	Madrid	Edição em: 1996	
		Capítulos			Escrito em:
		Primeira Parte	Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos		1924
			Psicologia geral e experimental (Prólogo ao livro de A. F. Lazurski)		1924
			Sobre o artigo de K. Koffka “A introspecção e o método da psicologia”. A título de introdução.		1925
			Método instrumental em psicologia.		1926
			Sobre os sistemas psicológicos.		1930
			A psique, a consciência, o inconsciente.		1930
Desenvolvimento da memória (Prefácio ao livro de A. N. Leóntiev)			1931		

⁶ A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita [documentos eletrônicos]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.” (MARCONI; LAKATOS, 2001).

		O problema da consciência.		1933
		A psicologia e a teoria da localização das funções psíquicas		1934
	Segunda Parte	Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, “Princípios de ensino baseados na psicologia”		1926
		Introdução à versão russa do livro de K. Bühler, “Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança”		1930
		Prólogo à edição russa do livro de W. Köhler, “Pesquisas sobre a inteligência dos macacos antropomorfos”		1930
		O problema do desenvolvimento na psicologia estrutural. Estudo crítico.		1934
3.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	Obras escogidas – Tomo II	Madrid	Edição em: 2001
	Capítulos			Escrito em:
		Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil		1933
		Conferências de psicologia		1932
	Pensamento e linguagem		1934	
4.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	Obras escogidas – Tomo III	Madrid	1995
	Capítulos			Escrito em:
		História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores		1931
5.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	Obras escogidas – Tomo VI	Madrid	Edição em: 1996
	Capítulos			Escrito em:
		O Instrumento e o Signo no desenvolvimento da criança		1930
6.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.	Editora WMF Martins F.	Edições em: 1984/1994/1998/ 1919/2000/2002/ 2007
7.	VYGOTSKY, Lev Semionovich.	Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.	Madrid	Edição em 1995
8.	VYGOTSKY, Lev Semionovich. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	Ícone	Edição em 2014
9.	SHARDAKOV, Mikhail Nikolaevich	Desarrollo en el pensamiento en el escolar	Editorial Grijalbo, S. A.	Publicado em 1963
10.	MENCHINSKAIA, A. N.; SHEMIAKIN, F. N.; SMIRNOV, A. A.	El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, S. L. R.; TIEPLOV, B. M.	Editorial Grijalbo, S. A.	Publicado em 1960
11.	MARX, Karl.	O manifesto comunista.	Porto Alegre: L&PM	Edição em: 2009
12.	MARX, Karl.	O capital.	Abril Cultural	Edição em: 1985
13.	LURIA, Alexander R.	Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.	Artes Médicas	Edição em: 1987
14.	LIBÂNEO, José Carlos.	Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.	Cortez Editora.	Edição em: 2012

15.	LEONTIEV, Alexis Nikolaevich	Actividad, conciencia e personalidad.	Editorial Pueblo y Educacion	Edição em: 1983
16.	KOPNIN, Pavel. V.	A dialética como lógica e teoria do conhecimento.	Civilização Brasileira	Edição em: 1978
17.	ELKONIN, Daniil. B.	Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infancia.	Editorial Progreso	Edição em: 1987

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Por derradeiro entendemos que a Educação é uma prática social histórica, porque se transforma por meio da ação humana, promovendo o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos que levarão aos sujeitos a preparação para viver em comunidade e transformar sua realidade.

Dessa forma a presente pesquisa poderá apresentar contribuições à comunidade científica ao fazer uma discussão sobre a formação da mente e a forma como os conceitos historicamente formados influenciam no desenvolvimento mental humano.

2 A TRÍADE EDUCAÇÃO, CULTURA E PENSAMENTO

Nesse capítulo apresentamos a relação triádica entre cultura, educação e pensamento a partir de Marx e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e das teorias que dela derivam. Para tanto, abordamos sobre as formas do surgimento do pensamento e dispusemos citações e concepções teóricas desenvolvidas sob a perspectiva dessa teoria, considerando a relação do psiquismo humano com o ambiente externo e os resultados advindos dessa interação.

O foco se volta às obras de autores em sua grande maioria russos, que contribuíram na construção da THC fundada, precipuamente, por Vigostki e desenvolvida por Luria, Leontiev, Elkonin, bem como por demais autores atualmente pesquisados. Neste enfoque visamos a preparar o leitor para uma clara compreensão da mencionada teoria e traçamos o desenvolvimento de toda a pesquisa pretendendo esclarecer asserções sobre a atividade de aprendizagem e sua influência no desenvolvimento mental humano.

Davídov (1987), destaca que a aprendizagem reside essencialmente no caráter consciente do ensino, ou seja, é necessário compreender aquilo que se aprende. A atividade de aprendizagem tem como objetivo último a transformação dos estudantes em seus aparatos cognitivos e morais, nesse sentido Davídov (1987) descreveu a atividade de aprendizagem como uma autotransformação, que se dá pela aquisição de novas capacidades de ação em relação aos conhecimentos científicos apreendidos durante o processo. O autor afirma que a atividade de aprendizagem se concretiza quando o aprendiz é capaz de autoavaliar seu próprio desempenho e passar a controlar suas ações (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987).

Como nossa pesquisa se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, que possui suas bases no materialismo histórico e dialético, compreendemos que essa investigação também se constitui a partir de uma concepção dialética materialista. Não temos o intuito de fazer uma exposição completa em relação a isso, mas procuramos esclarecer que esses são os princípios da teoria e da atividade docente.

Dessa maneira, concordamos com Karl Marx (2011), quando este afirma que o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto, em que o pensamento ou as ideias são resultado da organização psíquica superior, da realidade, das leis e dos processos do mundo objetivo, para o mundo subjetivo. Para Marx (2007, p. 533), “[...] é na prática que o homem tem que provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza [terrena] de seu pensamento.” Marx (2007, p. 93-94) ensina que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está em princípio,

imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real.”

Esses processos, não dependem do pensamento, possuem leis específicas e reais, em que a reflexão racional irá compreender as determinações que existem entre as coisas, transformando-as em expressões abstratas, ou seja, ideias. Nessa oportunidade passamos a expor um pouco sobre a contribuição de Karl Marx sobre o tema.

No pensamento de Karl Marx (1962), a Cultura é a fonte das qualidades humanas, pois ela diz como as capacidades humanas são apropriadas pelas novas gerações, que ficam guardadas e como são apropriadas pelas próximas gerações.

Marx declarava que as forças humanas essenciais (movimento, energia, capacidade e habilidade), se apresentam em repouso, incorporado em um objeto de forma estática, mas quando o sujeito aprende a usar esse objeto ele reaviva essa qualidade ali posta. Os objetos da cultura, a fala, a escrita, a linguagem, a ciências, hábitos, costumes, a lógica, tudo isso guarda em si as qualidades humanas, e desde quando o sujeito se apropria desses objetos culturais, ele apodera-se também das qualidades humanas ali armazenadas.

Para Marx e Engels (2009, p. 23) as sociedades humanas progridem por meio da luta de classes (divididas entre a classe social que controla os meios de produção e a classe que produz, ou seja, aqueles que fornecem a mão de obra para a produção). Nesse sentido, o filósofo descreveu o conflito entre a classe dominante e a classe dominada, subordinadas ao Estado, que teria a função de proteger e equilibrar tais conflitos e defender o interesse comum, mas não o faz, pelo contrário, protege a parte mais forte detentora dos meios de produção. As lutas de classes podem se apresentar como não violentas, como por exemplo as formas de conflito passivas como greves e locautes. O sociólogo sustenta haver uma guerra perpétua entre a burguesia e o proletariado ao longo da história. De fato, Marx previu que o capitalismo produziria tensões internas que conduziriam à sua autodestruição, consequentemente, sendo substituído pelo socialismo (MARX; ENGELS, 2009, p. 23).

Com o acúmulo de capital e o crescimento da sociedade industrial, cada vez mais nítida é a separação entre as classes gerando a alienação do trabalhador visto que, o Estado em verdade protege os interesses da classe dominante, e transforma a classe trabalhadora em mero instrumento de produção. Contudo Marx e Engels (2009) previu também que estes conflitos levariam à ascensão política e social da classe operária e, eventualmente, ao estabelecimento de uma sociedade sem classes, regida por uma livre associação de produtores apátridas, que é o que se conhece por comunismo. A sociedade em que Marx estava inserido, na primeira metade do século XIX, estava submetida a intensas mudanças e transformações, que oprimiam

os mais pobres; dessa forma sua obra volta-se a um ideal de poder social para as classes menos favorecidas de maneira que venha a subtrair a alienação dessa classe.

Por esse motivo, Marx (1998, p. 27-28) não admite a educação originada do Estado Burguês sendo voltada aos cidadãos proletariados e oprimidos, visto não ser aquela destinada à transformação da cultura, mas à exploração do trabalho. O pensador considera que havia na educação uma superestrutura de controle e distinção de classes, ou seja, um mecanismo das classes burguesas para atingir seus fins de dominação da classe proletária.

Segundo Duarte (2016, p. 39) enquanto existir capitalismo a vida da contemporaneidade estará marcada por alienação, enfatiza o autor que para Marx a educação impedia os proletários de compreender o real interesse de sua classe, por isso, pregava que a educação deveria se dar de maneira socializada e igualitária aos cidadãos. Antes das ideias marxistas, a educação era vista como um mecanismo de sobrevivência.

Os alunos aprendiam as habilidades necessárias para viver. Gradualmente, a educação passou a ser um instrumento estatal visando uma grande variedade de funções. Entretanto, cabe-nos mencionar a disseminação de teorias da educação que estimulam a aprendizagem do ser humano, não como instrumento de produção, mas como indivíduo merecedor de seu próprio desenvolvimento.

Ao que se propõe, a educação de nosso tempo precisa se atentar para proporcionar o desenvolvimento e o aprimoramento da humanidade dos sujeitos sociais, contudo não se pode, de maneira prematura, considerá-la totalmente igualitária, visto que ainda se percebe, mesmo que discreta, a presença de uma tendência de se instrumentalizar os cidadãos por meio da educação. Duarte (2016) destaca que a história da educação brasileira demonstra uma educação alienante a partir da entrada dos ideais capitalistas no meio educacional, fazendo com que os interesses capitalistas distanciassem os alunos dos conteúdos clássicos, passando a utilizar a educação escolar como uma prática articulada à manutenção da sociedade burguesa. Conforme destaca Duarte, para Marx o sentido da atividade, no comunismo, está ligado ao seu conteúdo, e no capitalismo a atividade é medida na quantidade de dinheiro. (DUARTE, 2016, p. 30).

Contudo, a par das formas comunistas ou capitalistas ou como instrumento de controle ou libertação, o sistema educativo será sempre fruto moldado à cultura de uma sociedade. Cada sociedade ou povo apresenta sua educação, nos moldes ditados pela cultura, já que é usada de acordo com seus interesses, “muda a sociedade e somente mais tarde muda a educação” (LIBÂNIO, 1998, p. 153). A partir disso compreendemos que a educação que possui um destino, podendo focar-se a conduzir os interesses do Estado ou conduzir os interesses dos sujeitos como indivíduos titulares de seu próprio desenvolvimento, ou até mesmo ambos, desde

que não sejam interesses conflitantes. De certo, a educação será sempre uma jornada e não um fim em si, já que ela muda seus rumos conforme a cultura das gerações, sempre conectada ao contexto histórico-cultural.

Concluimos que diferentes tipos de cultura criam sistemas educacionais diversos ao longo da história da humanidade, mas todos voltados à densidade dos interesses sociais, caso contrário entrariam em uma espiral autodestrutiva, pois um sistema deficitário educacional acarreta uma série de obstáculos ao aprendizado do aluno, e, conseqüentemente, leva a escola a descumprir o seu papel social.

A educação na escola, tem uma lógica objetiva dentro da eterna recriação cultural e social, porém “de modo socialmente intencionado” (LUCÁKS, 2013, p. 178), atendendo-se às exigências de uma sociedade emergente e, conseqüentemente, impondo-se exigências sobre a formação dos educadores, pois é inegável que o professor, como profissional da educação deve estar compromissado com seu trabalho, capaz de pensar, planejar e executá-lo, situando os alunos na sociedade e no mundo, dependendo do que ele faz e constrói. Aliás na perspectiva histórico-cultural constata-se a indicação do professor como um organizador do espaço social e educativo.

A Teoria Histórico-Cultural influenciada pela abordagem Marxista Leninista, parte do princípio de que a educação se constitui como um fenômeno cultural humano. Diferente dos demais animais o homem é capaz de agir sobre a natureza e modificar sua própria existência, enquanto aqueles apenas seguem passivos aos fenômenos naturais, os seres humanos agem sobre seu próprio ambiente modificando-o. Nesse rumo, com base nos estudos de Marx e Engels, Vigotski (2007, p. 243) também compreendia que o sujeito se completa por meio de sua inserção cultural, isto é, os humanos necessitam da apropriação dos signos e instrumentos objetivados nas suas relações sociais para se fazerem completos como indivíduos sociais, já que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse sentido, compreendemos que Vigotski utilizou o método marxista de análise em suas pesquisas. Ele concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente são alicerçadas nas relações sociais do sujeito com seu mundo exterior, com sua realidade, no plano material.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do ser humano ocorre na atividade prática em seu meio. Sendo assim, esta perspectiva teórica está fundamentada no método materialista histórico e dialético. Sob esse ponto de vista, torna-se necessário abranger os estudos para além do organismo quando se objetiva descobrir as fontes das formas especificamente humanas da atividade psicológica. Nessa perspectiva, Vygotski (1995a, p. 150)

explica que o homem é um ser histórico e cultural, formado por meio de suas atividades coletivas, sociais (inter psíquicas) e posteriormente por seu processo individual e psicológico de interiorização e apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados (intrapsíquico).

A teoria em questão assume que o desenvolvimento psíquico não é estático, pois muda durante a vida e a personalidade do indivíduo depende inteiramente das suas relações sociais, tanto com os demais seres humanos quanto com todos os objetos e fenômenos que aquele pode contemplar por meio de seus sentidos.

2.1 Os primórdios do pensamento humano – do ideal ao material

Na explicação de fenômenos psíquicos do cérebro humano cabe trazer de início o que S. L. Rubinstein relata em seus apontamentos a respeito das concepções idealistas do pensamento⁷. Os pensadores idealistas sustentavam que o pensamento possuía cunho espiritual, ou de um ser sobrenatural, visto que consideravam a atividade psíquica como uma manifestação de uma alma imaterial e imortal.” (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 13)

Com o passar do tempo a filosofia idealista do pensamento, que já sentia as tendências da materialização daquilo que era ideal, foi dando abertura para o surgimento dos filósofos materialistas, que se pautavam na ideia de que o pensamento, o psíquico, a consciência são todos produtos da matéria. S. L. Rubinstein (1960, p. 16) remete ao pensamento de Lenin que descrevia a consciência como “[...] um produto superior da matéria organizada de um modo especial.” Todavia a consciência e a capacidade de pensar dos seres humanos sempre esteve sob “constante câmbio.” (RUBINSTEIN, 1960, p. 16).

Para Kopnin o pensamento é considerado um “processo objetivo da atividade da humanidade, o funcionamento da civilização humana, da sociedade, como verdadeiro sujeito do pensamento.” (KOPNIN, 1969, p. 153). Em que pese as teses já mencionadas sobre a mente, o pensamento e a consciência, a tendência era de que os filósofos se tornassem cada vez mais materialistas, visto que passaram a vislumbrar que à medida que a sociedade fora criada e avançava, esta, naturalmente, se aperfeiçoava, contudo, esse desenvolvimento social refletia na atividade psíquica dos seus membros. Ou seja, tudo demonstra que o homem influencia o meio, mas o meio também responde a essa influência, gerando sistemas de regras culturais que se voltam para o interior dos seus membros. Assim, entendemos que a humanidade concebe uma consciência totalmente condicionada à realidade, vale dizer, a cultura da qual está cercada,

⁷ O pensamento idealista tem sua gênese na Grécia Antiga, com Platão, mas essas teorias vão se desenvolver posteriormente com os idealistas alemães, durante o século XVIII.

ligada à atividade conjunta de seus membros, o que mais tarde foi campo filosófico para o surgimento de uma concepção materialista da história.

A fim de elucidar as ideias materialistas, cabe, antes de tudo, demonstrar a importância do conceito de dialética, ou seja, a contraposição de ideias é dizer uma ideia contra a outra. De certo, podemos destacar que esse conceito vem sendo pensado desde Heráclito (540 a.C. - 470 a.C.) - filósofo pré-socrático considerado o “Pai da Dialética” – que dizia que tudo está em mutação, ao ponto que Parmênides (530 a.C.- 460 a.C.) discordava de Heráclito, já que entendia que as coisas não mudavam. Em meio a tanto, Platão (428 a.C. - 347 a.C.), por sua vez, defendeu que a dialética é um método de perguntas e respostas que vai chegar à verdade. Em seguida, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), chamava de lógica do provável tudo que não pode ser demonstrável, mas é provável e aceitável, podendo chegar na ciência ou não, verdade ou não.

Após o mundo grego, a dialética continuou a ser debatida e no século XIX, Friedrich Hegel (1770 - 1830) dizia que sempre há uma tese, mas para toda tese tem uma ou várias antíteses, e o diálogo chegará à síntese. A síntese se torna uma nova tese e continua a se modificar. Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) enfim, partem do concreto para o abstrato, por isso Marx é considerado um filósofo materialista.

O concreto é, “para o pensamento, um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.” (MARX, 2003, p. 248). Para Marx não valia a dialética hegeliana, pois esta era idealista, propõe o materialismo dialético, que defende que o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos tanto modelam animais irracionais como racionais, ou seja, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social. Marx se refere ao conhecimento teórico como sendo esse nascido de alguma aparência sentida do real. Em sua obra o *Capital*, definiu o ideal como sendo não mais do que o “material transposto e traduzido na cabeça do homem.” (MARX, 1973a, p. 99 apud AQUINO; RODRIGUES, 2020, p. 1118). Valer-nos-emos de uma citação, um tanto longa, mas necessária, a respeito da concepção materialista da história nos seguintes argumentos:

- 1) O estudo da história, da sociedade, da consciência e do pensamento humano deve partir da existência dos homens reais, de carne e osso, os quais constroem sua vida nas relações com a natureza e com os demais da espécie; 2) Os homens se diferenciam essencialmente dos animais porque eles produzem seus próprios meios de vida, seus próprios instrumentos; 3) Os homens produzem suas representações, suas ideias e pensamentos nas relações sociais e de produção, de educação e de comunicação em que se acham imersos; 4) O ser dos homens está determinado em última instância [é só em última instância] pelo processo de sua vida material e espiritual; 5) A vida é a que determina a consciência dos homens e não o contrário; 6) A consciência humana é o ser consciente forjado nas relações sociais e de produção e comunicação entre os homens; 7) Quando se transformam radicalmente as condições sociais de produção,

comunicação e educação se modificam também a consciência e o pensamento humano. [...]. (AQUINO; RODRIGUES, 2020, p. 1118).

No mesmo sentido afirma Rubinstein (1960), que a sensação da realidade surge no momento inicial do contato do sujeito com seu meio, visto que a partir da sensação que se capta qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material. Contudo, com o conjunto de percepções acerca dos fenômenos objetivos e as propriedades externas dos objetos, o sujeito humano passa a não necessitar mais da percepção direta do mundo, mas começa a reproduzir em sua mente tais fenômenos e objetos, visto que por meio de comparações, generalizações e deduções, refletimos o mundo para dentro de nós, o que se concretiza em pensamento.

2.2 O surgimento da Teoria Histórico-Cultural

A concepção materialista da história influenciou pensadores como Lev Semiónovitch Vigotski (1896 -1934), que compreendia o homem como um sujeito que se constitui a partir de uma materialidade histórica, pautado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Vigotski desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural e, a partir de sua perspectiva materialista dialética marxiana, considerou o quão fundamental é o meio na construção da consciência humana, o autor concebeu que a estrutura cognitiva humana se desenvolvia nas relações entre o indivíduo e o meio social no qual predomina sempre determinada cultura.

Referido pensador trouxe fundamentos para importantes reformulações na Educação, indicando novos caminhos para o estudo e a pesquisa, o que aprimorou os conteúdos a respeito de aprendizagem a partir do entendimento da realidade social da Educação e do processo de formação do indivíduo sob o paradigma histórico-cultural.

Os princípios da Teoria Histórico-Cultural consideram que o indivíduo se humaniza em contato com seu meio, bem como interfere diretamente neste. Nessa abordagem, que se deu no início do século XX, o ser humano é estudado como um ser social, indissociável de seu meio, contudo, conforme será mais adiante demonstrado, a cultura dá forma à personalidade dos homens. É nesse aspecto que Vigotski considera que o indivíduo humano, inserido em seu meio, está desde seu nascimento se desenvolvendo e aprendendo a partir de interações interpessoais e intrapessoais dentro dos movimentos provocados das relações sociais que se estabelecem (RESENDE, 2009).

Consideramos que Vigotski entendia que não é inato o desenvolvimento, pois este depende das relações que o indivíduo em um contexto social para se efetivar. Nas palavras vigotskianas, os fenômenos psicológicos são frutos de um processo social, que o autor descreveu da seguinte forma:

Não existem no recém-nascido ideias inatas nem percepção real, é dizer, nem a compreensão de objetos e processos externos, nem, finalmente competências ou aspirações conscientes. Só o que podemos admitir com algum fundamento é a existência de estados de consciência nebulosos, confusos, nos quais o sensitivo e emocional se fundiram a tal ponto que cabe qualificá-los de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente. (VYGOTSKY, 1995d, p. 281 – tradução nossa)⁸.

O autor defende que o desenvolvimento psíquico humano, em sua vida extrauterina, depende do cotidiano histórico de seu entorno, contudo se inicia primeiramente de maneira interpessoal em que o indivíduo nas relações com o mundo real, por meio de compartilhamentos dialéticos, constrói seu funcionamento psicológico apropriando-se de conhecimentos dispostos nos grupos e classes sociais perante as regras culturais a que se submete.

Essa dialética com o mundo eleva e impulsiona seu aparato interno às camadas externas de seu ser, porém retoma as impressões exteriores para sua dimensão subjetiva e as sintetizam em suas potencialidades cognitivas. Este processo intrapsíquico foi denominado de “internalização”, sendo nas palavras de seu mentor “uma reconstrução interna de uma operação externa.” (VYGOTSKI, 1979, p. 141). Consubstancia-se que a leitura da realidade de forma materialista histórica e dialética foi o método mais coerente para Vigotski fundamentar suas pesquisas e estudos dos fenômenos psíquicos.

Esta teoria fora legada a muitos estudiosos que continuaram os trabalhos de Vigotski após sua morte, contudo por ser uma teoria psicológica voltada à educação, seu norte de orientação se deu em grande parte embasada no estudo do desenvolvimento da criança. Obras da teoria demonstram experimentos que propõem que o indivíduo, em tenra idade, antes mesmo de dominar a linguagem falada, já apresenta de maneira biopsíquica a capacidade de se utilizar de mediação de instrumentos para resolver problemas práticos.

Ora, é da natureza humana que o indivíduo se conduza rumo ao cumprimento de seus objetivos mais básicos, mais naturais, de sobrevivência e de cognição, visto que, conforme a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é biologicamente um ser que não nasce pronto, mas se funde com o ambiente a fim de completar o que a natureza deixou em aberto. Parte-se do princípio que uma parte dos requisitos humanos já pertence ao indivíduo biologicamente, porém, até o fim de sua existência, o sujeito deve absorver e ser absorvido pelo meio a fim de estruturar suas capacidades de pensamento.

⁸ No original: “no existen en el recién nacido ideas innatas ni percepción real, es decir, la comprensión de objetos y procesos externos ni, finalmente, apetencias o aspiraciones conscientes. Lo único que podemos admitir con algún fundamento es la existencia de estados de conciencia nebulosos, confusos, en los cuales lo sensitivo y emocional se hallan fundidos a tal punto que cabría calificarles de estados sensitivos emocionales o estados de sensaciones marcadas emocionalmente.”

Sem sua interação com o meio o sujeito não desenvolverá aquilo que nasceu para completar, a sua mais alta capacidade cognitiva, e para tanto utiliza dessa capacidade para atingir a satisfação de seus interesses, resolver problemas, cumprir seus objetivos (OLIVEIRA, 1994). Cole evidencia que:

A capacidade filogenética especial do homo sapiens é a de mediação cultural, a habilidade de agir indiretamente sobre o mundo via artefatos materiais/ideias e a de comunicar, adaptativamente, modificações vantajosas para as gerações subseqüentes. (COLE, 2002, p. 88).

Vejam a palavra, não há possibilidade de se dominar este mecanismo quase perfeito de comunicação sem que antes o meio propicie as condições de sua aquisição. A linguagem é um produto acumulado no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, todavia antes de conhecer e dominá-la, o indivíduo está incompleto em sua forma de pensar, isto porque a THC atesta que antes dos dois anos de idade, a criança possui funções muito elementares de pensar, e que sem o domínio da linguagem seu pensamento segue bem vagaroso, sendo dotado do que Vigotski denominou como inteligência primária.

K. Buhler em seus experimentos citados por Vigotski (1994) comprovou que o ser humano antes de desenvolver a linguagem falada, é capaz de resolver problemas básicos, assim como um primata, como o chimpanzé, que age guiado instintivamente, por emoções muito elementares, ou seja, com um pensamento voltado para o objeto, de forma puramente emocional e sem qualquer abstração anteriormente verificada.

Nessa perspectiva Luria declara que “[...] todo comportamento animal conserva sua ligação com os motivos biológicos.” (LURIA, 1979, p. 68). É o que Vigotski denominou de “fase pré-verbal do pensamento”, e o que Buhler denominou como “raciocínio técnico” (conforme citado por VYGOTSKY, 2007, p. 23). Nessa fase as atitudes do ser humano estão voltadas a formas mais elementares de satisfação de reflexos emocionais.

Não que se possa dizer que a linguagem humana se desenvolve de forma igualitária a dos demais animais, pois além de o ser humano ser capaz de abstrair o mundo em sua mente, sua linguagem é dotada de codificação que dão significado às coisas, essa diferença fora descrita por Luria que considera que a linguagem dos animais é uma “quase linguagem.” (LURIA, 1987, p. 25).

Esse mesmo autor evidencia que o meio social é percebido e absorvido pelo indivíduo, e nesse movimento de absorção social, a criança se apropria da linguagem falada, dotada da capacidade de transmitir qualquer informação (LURIA, 1987), quando então a criança vai

descobrimo que cada coisa tem um nome, uma designação, e estes nomes servem para determinar os graus de distinção dentre as coisas.

Demais experimentos da Teoria Histórico-Cultural demonstram que nada menos do que dois anos de vida são necessários para que o pensamento da criança seja contagiado pela linguagem verbal, e com ela passa a se fundir, dessa forma, o indivíduo humano dá um grande passo na capacidade de desenvolvimento, passando o cérebro a funcionar de uma nova forma, já que significa objetos de uma forma verbalizada, e este salto se dá pela junção pensamento e palavra.

Coaduna-se com essas reflexões Vygotski quando afirma que o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, pois pelas palavras o pensamento ganha existência (MIRANDA; SENRA, 2012). Referidos autores inferem que por volta dos 2 anos de idade, a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado agora por significados relacionados à linguagem. As funções psíquicas e pessoais das crianças passam a se desenvolver a partir de uma fala egocêntrica (interna), uma fala consigo que a criança adota como um instrumento para guiar seu pensamento.

2.3 O desenvolvimento humano a partir do conhecimento

Os processos de transformação do desenvolvimento humano descritos pela THC iniciam-se desde o nascimento até a morte, visto que recebemos estímulos sensoriais de maneira constante. Nesse curso de vida o corpo e a mente partilham turbilhões de informações devido ao contato com o meio externo: as culturas, os objetos, fenômenos e tudo que envolve suas dimensões filogenética, histórico-cultural e ontogenética.

Nesse contexto, Oliveira (2006) destaca que é essencial para a aprendizagem que haja a mescla do indivíduo com o mundo e com os demais seres humanos, com os quais é possibilitada essa troca de cultura, mediada pela linguagem, em um sistema simbólico, construído socialmente. Humanamente os estímulos sensoriais são experimentados de diversas formas e contemplamos os fenômenos na interação homem e mundo, e com eles interagimos, mesmo que de maneira inconsciente. Nessa interação, a mente sintetiza informações na busca de elementos que lhe auxiliam objetivamente. Referida complexidade de mecanismos biológicos fora observada por autores como G. P. Zelinyi⁹ em seus experimentos, citados por Vigotski (VIGOTSKY, 1927) demonstrando as incontestáveis interações entre sistemas isolados de

⁹ Zelionyi, Gueorgui Pávlovich (1878 - 1951). Filósofo soviético, discípulo de I. P. Pávlov.

reflexos. Segundo mencionado teórico, nós já nascemos imbuídos de uma capacidade de perceber o mundo externo, e a ele reagimos com reflexos.

Vigotski elucida a respeito dos reflexos tecendo teorias de que a mente humana gera reações, oriundas de estímulos as quais o autor denominou como “excitantes”. Por sua vez os excitantes podem ou não se transformar também em reflexos a gerarem novos excitantes, foi o que Vigotski denominou de “reflexos reversíveis” ao exemplificar sobre a linguagem falada, da seguinte forma: “A palavra escutada é um excitante, a pronunciada, um reflexo que cria esse mesmo excitante. Aqui o reflexo é reversível porque o excitante pode se transformar em reação e vice-versa.” (VYGOTSKI, 2004, p. 81)

Essas reações biológicas são fundamentais características de um ser com a capacidade inata de, ativamente, se adaptar, e se interagir, aliás, é natural que se pense que aquele que não pode se adaptar ao mundo está fadado à extinção, visto que conforme a teoria em análise, somos incompletos quando de nosso nascimento, dessa forma continuamos a ser geridos pela cultura. Conforme estudos e experimentos realizados, por demais teóricos da psicologia, destacam-se teorias desenvolvidas por Menchinskaia, que enfatiza que o pensamento nasce “estritamente ligado à atividade prática” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 267, tradução nossa)¹⁰, o que confirma o pensamento vigotskiano de que os humanos se desenvolvem somente a partir das relações sociais estabelecidas com os outros de sua espécie.

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em âmbito social, e mais tarde, em âmbito individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da própria criança (intrapicológica). Isto pode aplicar-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos. (VIGOTSKY, 1979, p. 94 – tradução nossa)¹¹.

Conclui Vigotski que o conhecimento nasce das relações sociais, sendo manifestado na intersubjetividade e gerido por condições histórico-culturais. Para o estudioso “a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma prolongada série de processos evolutivos.” (VYGOTSKI, 1979, p. 93-94)¹². Conforme tais teorias, ainda que o indivíduo tenha potencial biológico para se desenvolver, quedará inerte sua potencialidade

¹⁰ No original: “el pensamiento surge estrechamente ligado a la actividad práctica.”

¹¹ No original: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.”

¹² No original: “la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos.”

mental se não interagir com os demais, pois nesse caso deixará de absorver a cultura e sua personalidade restará prejudicada, pois permanecerá em uma fase elementar de raciocínio.

Pela teoria em questão os indivíduos se aperfeiçoam na medida que se apropriam do mundo que os rodeia, e não nascem prontos. Menchinskaia esclarece que crianças que ainda estão na fase pré-verbal do pensamento, em seus primeiros contatos com o mundo externo, “[...] não pensam sobre o passado e sobre o futuro, não planejam seus atos [...] quando a criança se propõe algo, imediatamente o realiza, sem recapacitar sobre a tarefa em conjunto.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 267, tradução nossa)¹³.

Dessas acepções ressaltamos que segundo a perspectiva histórico-cultural, o contato do sujeito com seu meio pode ser considerado como uma necessidade vital humana, sem o qual o indivíduo padecerá em involução.

Isto porque com a transformação da cadeia interminável de estímulos biopsicológicos oferecidos pelo meio e contemplados pelos sujeitos, estes vão sendo conduzidos a adquirir uma capacidade racional cada vez mais aguçada. Essa capacidade só se desenvolverá diante de uma constante submissão a mais e mais estímulos externos, em diferentes graus de conteúdo e forma. Nessa direção o ser humano, ainda bebê, passa do raciocínio técnico (Buhler) a uma maneira de pensar generalizante e racional, sendo que teóricos assim a definem:

Esta é a atividade racional, que consiste em buscar a solução de um problema por meio de conhecimentos previamente adquiridos, lembrando fatos concretos. O pensamento resolve problemas, por caminhos indiretos, por meio de conclusões derivadas do conhecimento que já se tem. (MENCHINSKAIA, 1960, p. 232, tradução nossa)¹⁴.

Evidencia-se que estímulos minimamente perceptíveis dão início à atividade racional da mente, partindo-se do princípio que ao se relacionar com o mundo objetivo o pensamento conduz o indivíduo à apropriação da sua realidade cotidiana. Leontiev, escreve que a apropriação “é o processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e procedimentos de conduta humana, historicamente formados.” (LEONTIEV, 2004 p. 180).

Podemos compreender que é a partir desse meio que, com o despertar da consciência, o indivíduo passará a entender racionalmente suas leis, e assim começar a intentar um fim proposto por sua vontade e, conseqüentemente, desenvolverá seu próprio comportamento social, contudo ligado à cultura do meio. Nessa sequência o indivíduo passa a se aderir à sua

¹³ No original: “[...] no piensam sobre el pasado y sobre el futuro, no planean sus actos [...] cuando el niño se propone algo, inmediatamente lo realiza, sin recapacitar sobre la tarea en conjunto.”

¹⁴ No original: “Esto es la actividad racional, que consiste em buscar la solución a um problema utilizando los conocimientos previamente adquiridos, recordando hechos concretos. El pensamiento resuelve los problemas, por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen.”

realidade, confirmando a teoria de que “o conhecimento sensorial é a origem e o ponto de apoio da atividade racional.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 233, tradução nossa)¹⁵.

A partir de traços da realidade que o indivíduo absorve ele passa a elevar tais fenômenos a níveis bastante complexos de generalização interna, ou seja ele passa a consumir o meio externo. Este processo, inato, acontece a partir da percepção dos fenômenos e objetos e, posteriormente, em um movimento dialético da psique, e em meio a tamanho entrelaçamento de diversos graus e aspectos semelhantes e diferenciados, o indivíduo maneja internamente os objetos e fenômenos em busca de entender o mundo, e o faz por meio de abstrações e assimilações. Inferimos que a mente vai tentando colocar tudo em seu devido lugar, para compreender a realidade objetiva. O mundo passa a ser processado, vigiado, constatado mentalmente, por comparações psíquicas. Toda a materialidade externa vai sendo fragmentada em classificações e especificações e conectada em um emaranhado de conteúdos observados. Dessa forma, o indivíduo inicia o processo mental de generalização dos objetos e fenômenos, na busca de melhor compreender aquilo que virá a se transformar em um conceito.

Vale dizer que “a sistematização ou classificação dos objetos e fenômenos é sua distribuição mental em grupos e subgrupos, segundo a semelhança e a diferença que há entre eles.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 239, tradução nossa)¹⁶.

Voltando ao pensamento de Marx, este entendia que a aparência dos fenômenos apesar de trazer alguma referência, não consiste no conhecimento do fenômeno em sua totalidade. Marx entende que é indispensável, para o conhecimento não apenas a factualidade, mas cabe à racionalidade ir além da empiria, e superar o caráter abstrato da expressão fática, por meio da abstração e da concretude.

Segundo Marx o investigador do fato leva a sua expressão empírica a um passeio, a um caminho interno para então, sair da imediatidade fática pura e conceber sua materialidade determinada. Kosik, um dos estudiosos do modus operandi Marxiano, nos ensina que

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]. (KOSIK, 1976, p. 11).

Contudo, em uma análise marxiana, a essência dos fenômenos depende de uma intervenção daquele que o percebe, a expressão imediata de um objeto é o contato sensorial que se tem com esse. Nesse movimento de abstração e concreção, ocorre a transformação interna,

¹⁵ No original: “El conocimiento sensorial es el origen y el punto de apoyo de la actividad racional.”

¹⁶ No original: “La sistematización o clasificación de los objetos y fenómenos es su distribución mental em grupos y subgrupos, segun la semejanza y la diferencia que hay entre ellos.”

resultando na análise das partes do objeto ou do fenômeno. Este movimento proporciona a dialeticidade do fenômeno e de sua essência, Kosik (1969, p. 16), considera que “compreender o fenômeno é atingir a essência.”

Ou seja, somente a partir da metamorfose do fenômeno ou objeto, no processo de conhecimento daquilo verificado ou sentido, que elevado ao abstrato, ou seja, dissolvida sua imediatidade, é sintetizado em múltiplas interações, dentro do psiquismo, voltando-se à concretude material. Conforme dito, compreender o fenômeno é atingir a sua essência, porém só a aparência não é suficiente para se fazer conhecer o fenômeno. Aliás, assim Marx formula a ideia de que: “As formas fenomênicas se reproduzem por si mesmas, como formas correntes do pensamento, mas seu fundamento oculto tem que ser descoberto pela ciência.” (MARX, 1985, p. 139).

Kopnin (1978, p. 163) expressa entendimento que o fenômeno indica a essência, mas não se revela por inteiro, pois “[...] o movimento do sensorial-concreto ao concreto através do abstrato no pensamento é a lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano, a qual ocupa posição especial na dialética materialista.”

Nessa busca da essência das coisas, Menchinskaia (1960, p. 237) assevera que “[...] qualquer processo ou acontecimento se pode dividir em distintas partes, etapas, períodos etc.” Após uma análise fragmentada do objeto, a mente faz a síntese para além de sua aparência superficial, fazendo uma representação mental da coisa ou do acontecimento unificando os seus fragmentos em um todo.

Conforme afirma Vigotski (1995b), a tarefa fundamental da análise é “[...] destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”. Para bem compreender o objeto e transformá-lo, sua manifestação concreta será elevada à abstração, no sistema de interdependências e complementações que o determinam, assim, com a introspecção do concreto em sua concepção inicial, após a generalização interna, volta-se ao novo concreto, que não é mais o mesmo, mas agora se manifesta integrado às determinações que o comporta.

Nas palavras de Kosik (1969), este é um esforço de apreensão do objeto além do seu aspecto sensível, assinalando que:

[...] o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1969, p. 30).

Esse movimento, do sensível para o real, em busca da essência dos aspectos aparentes do objeto ou fenômeno, estreita as fronteiras do sujeito com o meio externo e gera transformações no seu campo psíquico, estabelecendo uma relação de influência recíproca aos seus processos intrapsíquicos que não se modificam isoladamente.

Extraí-se que a repartição de objetos e fatos inicialmente analisados e posteriormente recapitulados em uma síntese é a principal atividade de todo pensamento. Em estudo (RUBINSTEIN, 1973, p. 156), foi verificado que a análise é a busca de se esclarecer cada parte do objeto ou fenômeno observado, visto que não se passa à sintetização das partes se estas não estiverem claras para a mente.

A ideia central da teoria de Vigotski (2000, p. 34) repousa naquilo em que as relações sociais influenciam profundamente nas funções psíquicas do ser humano, já que o meio externo, em processo de internalização, será convertido em estruturas internas do indivíduo quando este se apropria da cultura, ou seja, segundo o autor, o indivíduo vai tomando posse da realidade, e passa a construir seu comportamento a partir da experiência social. Em uma perspectiva filosófica, é com base e teorias marxistas que firmaram seus fundamentos sobre a apropriação do homem em relação à sua própria natureza:

Fora da atividade social organizada dos homens, não é possível conceber sua formação e desenvolvimento físico e intelectual. Assim sendo, a diversidade de tipos de atividade desenvolvida pelos sujeitos humanos garante o desenvolvimento multifacetado do homem. Nessa linha de raciocínio, o marxismo fundamentou a regularidade principal do desenvolvimento do homem: no processo de sua influência ativa sobre a natureza, o homem a conhece, mas, ao mesmo tempo, se modifica a si mesmo. (AQUINO, 2016, p. 235).

Por sua vez Danilov (apud AQUINO, 2016, p. 236) destaca que “o conhecimento é um processo ativo, orientado a um fim, surgiu historicamente na atividade prática do homem, no seu trabalho social em comunidade (DANILOV, 1984a, p. 22)”. Podemos concluir que aquilo que a natureza não nos disponibiliza ao nascermos, precisa ser apropriado pelos processos de percepção e absorção cultural. A cultura historicamente acumulada irá gerir o ser humano até o fim de sua vida visto que o pensamento não nasce pronto, são necessárias interações com o mundo objetivo para que nosso aparato psíquico seja formado e transformado pelas condições histórico-sociais em que ele se submete. Esta dialética com a natureza externa é vital para que nossa percepção subjetiva tenda a imprimir cada vez mais fidedignidade ao mundo real.

2.4 A fusão dos fenômenos objetivos com o pensamento

Conforme destaca Shardakov apesar de haver uma perfeita estrutura fisiológica do sistema nervoso existente nos hemisférios cerebrais, é falsa a tese de que o desenvolvimento psíquico transcorre espontaneamente em acompanhamento à maturação biológica, pois para este estudioso o pensamento é “o reflexo do mundo objetivo, da natureza e da sociedade, da atividade humana, repetida milhares e milhões de vezes.” (SHARDAKOV, 1978, p. 09 – tradução nossa)¹⁷.

O pensamento não é somente uma atividade cognoscitiva, senão constitui também um trabalho combinatório e criador, o que resulta na criação de novos objetos e fenômenos da cultura material e espiritual dos homens e permite a estes prever e planificar as sendas de sua vida privada e pública. À sua vez os conhecimentos acerca destas conquistas e descobertas servem de base para a formação de novos conceitos, leis e regras. (SHARDAKOV, 1978, p. 08).¹⁸

Inferimos que o pensamento é inspirado para um fim, que é a busca das respostas sobre o que deve ser feito para se viver, nesse ritmo o pensamento está conexo à percepção dos objetos e fenômenos do mundo e as relações que existem entre eles. Nessa direção, Luria (1981, p. 199) afirmou que “[...] a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação, então, com os dados originais”.

Rubinstein (1967, p. 284), assinala que a percepção do mundo, de seus objetos e fenômenos se realiza sob a perspectiva da consciência social, quando afirma que a percepção é “[...] um ato relativamente direto de conhecimento do mundo pelo homem histórico”. Em um trabalho conjunto dos sentidos humanos que transformamos sensações isoladas em percepção de algo complexo. Cada um percebe o mundo à sua maneira, visto que percepções nunca se consubstanciam isoladamente, pois junto a elas estão nossos princípios, nossas lembranças, nossos valores, que vão influenciando diretamente nossa apropriação dos fenômenos.

Já a Associação, para Shardakov (1978, p. 28), refere-se ao nexos entre dois ou mais fenômenos psíquicos que refletem objetos da realidade que se deseja conhecer, sendo considerados como componentes construtivos do pensamento. A generalização e a

¹⁷ No original: “el reflejo del mundo objetivo, de la naturaleza y de la sociedad, de la actividad humana, repetida miles y millones de veces.”

¹⁸ No original: El pensamiento no es solamente una actividad cognoscitiva, sino que constituye también una labor combinatoria y creadora, lo que da como resultado la creación de nuevos objetos y fenómenos de la cultura material y espiritual de los hombres y permite a éstos prever y planificar las sendas de su vida privada y pública. A su vez los conocimientos acerca de estos nuevos logros y descubrimientos sirven de base para la formación de nuevos conceptos, leyes y reglas.

sistematização, conforme Shardakov (1978, p. 28), aperfeiçoam a formação do pensamento, pois facilitam a associação e a assimilação. Devido a isso a assimilação de diversos fenômenos gerais e específicos gera uma unidade completa. Assim como a vida em família, e em sociedade, também as condições de ensino são determinantes das peculiaridades do pensamento e seu aperfeiçoamento.

Dependendo dos fenômenos a que estão expostos os indivíduos, assim como os problemas a serem solucionados em sua vida são gerados diferentes níveis de curiosidade e problematização, frente à necessidade de diversas explicações sobre as dúvidas que surgem em cada momento.

Estudos demonstram que “a abstração e generalização linguística de uma criança de três anos de idade é preferentemente, de natureza sensorial-visual.” (SHARDAKOV, 1978, p. 29, tradução nossa)¹⁹.

Este é um valioso procedimento metodológico que contribuirá com o aperfeiçoamento mental do sujeito. Quanto ao ambiente escolar, este oferece formas cientificamente complexas dos fenômenos, visto que o indivíduo tende a buscar, na ciência, formas ainda mais elaboradas de compreender a vida e solucionar seus problemas, tudo dependerá da sistematização do material no meio escolar aos quais aqueles estarão expostos.

Toda atividade prática, em um dado caso concreto facilita a compreensão dos fenômenos e objetos, isto porque a atuação prática permite novas conexões entre o abstrato e o concreto, entre o particular e o generalizado, ou seja, pela atuação do indivíduo sobre os objetos é que se sintetiza e se analisa o fundamental dos objetos, suas propriedades essenciais, e quando colocadas em uso pelo indivíduo, facilita a satisfação de seus problemas, estabelecendo novas oportunidades de conexões com os conhecimentos que já possui. Vale expor que “a solução de um novo problema consiste no estabelecimento de novas conexões com os conhecimentos que já antes se tinha.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 257).

A assimilação é a incorporação de algo externo, seja material ou imaterial. É importante destacar que os conceitos não são petrificados, já que, com o passar do tempo aqueles vão se modificando e em algumas vezes se fazem totalmente diferentes da sua concepção anteriormente adquirida. Como exemplificava Menchinskaia (1960, p. 245), “o conceito de átomo, que antes expressava o limite indivisível e homogêneo da matéria, atualmente a humanidade tem aprendido a desintegrar seu núcleo e a conhecer sua complicada estrutura.”

¹⁹ No original: “Esta abstracción y generalización linguística del niño de tres años es, preferentemente, de naturaleza sensorial-visual.”

Atualmente a ideia inicial atômica (do grego antigo, significando "indivisível") vem sendo modificada.

Mais adiante abordamos o tema da assimilação dentro das instituições escolares, ou seja, demonstramos que, a escola tem a função de criar as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento dos escolares e elevá-los ao mais alto nível. Na escola as assimilações são planejadas para que tenham objetivos científicos. Esse tema será apresentado quando tratarmos da formação dos conceitos, em capítulo próprio.

A partir da compreensão de que “[...] os conceitos se formam sobre a base da generalização” (MENCHINSKAYA, 1960, p. 242) podemos inferir que a generalização faz com que o pensamento identifique o essencial dos traços da realidade externa, conectando-o às suas determinações internas, em um sistema hierarquizado de conceitos, onde quanto mais detalhado e diversificado é o sentido dado ao artefato da realidade, maior é a diferença entre os conceitos que lhe dão respaldo. Sob tais condições, quanto maiores forem as diferenças entre os conceitos, melhor é a capacidade do pensamento de classificá-los, ordená-los e distribuí-los mentalmente em grupos e subgrupos, segundo tais semelhanças ou diferenças.

Quando a hierarquização dos conceitos é dirigida pelo professor, tem-se a mais bem elaborada formulação do que Vigotski denominou como conceitos científicos (o que será tratado mais adiante), pois são formados não de forma espontânea, mas de forma consciente e sistematizada.

“Os conhecimentos que se recebem na escola, incluindo nos primeiros graus, estão sistematizados.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 272). Eis o importante papel do professor conforme destaca Libâneo (1994, p. 82):

[...] relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas, mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes. A condução deste processo, como qualquer atividade humana, requer uma estruturação dos vários momentos do desenvolvimento da aula ou unidade didática.

Partindo de uma perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, voltada ao pensamento de Davídov, podemos destacar que as ações mentais caminham para a generalização de objetos, e estes, são usados como ferramentas dos pensamentos.

O desenvolvimento do pensamento, segundo Davídov, envolve a análise, a reflexão, a generalização e a abstração de conteúdos rumo à sua aprendizagem. O autor define a generalização como sendo a revelação daquilo que é comum nos objetos e fenômenos, e assim destaca:

O termo 'árvore' está relacionado a todas as árvores, quaisquer que sejam as famílias a que pertençam, e as peculiaridades distintivas de cada uma delas, pois todas elas possuem certas características comuns... A palavra é um sinal de muitos objetos diferentes, mas que têm algo em comum entre si. (DAVÍDOV, 1978, p. 14 – tradução nossa)²⁰.

Davíдов exemplifica que o radical das palavras é a parte comum que possibilita suas derivações, como a palavra “campo” que gera derivações como “campina” ou “campestre”. Comparando-se diversos vocábulos com diversos prefixos, sufixos e radicais ou até mesmo idênticos concebe-se um processo generalizador o que permite ao sujeito transformar vocábulos gerais em outros mais independentes e singulares. Eis um exemplo em que o pensamento cria generalizações e abstrações e a partir de qualidades e peculiaridades comuns entre os objetos pode reconhecê-los com palavras. Todavia o mesmo ocorre nos diversos aspectos da vida, nas diversas propriedades dos objetos, suas substâncias, dimensões, seus conteúdos e fenômenos observáveis, o importante é que a partir da generalização o pensamento extraia o substancial dos objetos e fenômenos. Davíдов entende que a mente reproduz a realidade do todo e a partir da representação e abstração do todo passa aos pormenores das suas peculiaridades. Ou seja, a partir de um pensamento analítico e sintético a mente busca as soluções para suas tarefas cognitivas, reduzindo o todo a seus atributos mais específicos, chegando à sua essência (DAVÍDOV, 1988b).

2.5 Relações de aprendizagem e desenvolvimento entre escola, família e indivíduo

Desenvolvimento e aprendizagem, na concepção da Teoria Histórico-Cultural, acontecem a partir da contemplação que o sujeito faz dos objetos e fenômenos presentes ao seu redor e com eles interage. Nesta perspectiva o meio não é uma situação fenomênica meramente estática, havendo a reação do sujeito em resposta aos estimulantes externos. Em seus primeiros anos de vida, o ser humano não tem ainda a capacidade de tomar suas próprias decisões e agir por si mesmo. Nesse sentido, tanto a família quanto a escola constituem relevantes alicerces para orientá-lo no desenvolvimento cognitivo e social, bem como inserir o indivíduo no seu contexto cultural.

Como o próprio nome diz, a Teoria Histórico-Cultural destaca o papel da Cultura, valendo-se da premissa que todo ambiente humano é estruturado pela cultura de sua sociedade.

²⁰ No original: El término 'árbol' está relacionado com todos los árboles, cualesquiera que sean las familias a que pertenezcan, y las peculiaridades distintivas de cada una de ellas, ya que todos ellos poseen ciertos rasgos comunes...La palabra es una señal de muchos objetos distintos pero que tienen entre sí algo de común.

A intervenção do ambiente na mente humana depende também do modo de agir do indivíduo em resposta à influência do meio, isso porque, como destaca Vigotski, o ser humano age também sobre o seu ambiente formando uma inter-relação entre ambos, o que leva o indivíduo a constatar a cultura que estruturará sua personalidade. Para isso o meio social fornece regras culturais e condições de existência material por onde o sujeito percorre e vivencia experiências de aprendizagem.

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é a soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). (VYGOTSKY, 2000, p. 33).

Em sua perspectiva “[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.” (VIGOTSKY, 1995a). Assim, referido teórico enfatiza que o conjunto das relações sociais em um ambiente material ou psicológico, repleto de regras culturais são os tijolos que constroem a natureza psicológica humana, conectando o indivíduo a seu meio, no qual este absorve aquele e vice e versa.

Nessa concepção, a aprendizagem, de certo modo, sempre está acontecendo, todavia, nas inter-relações de ensino e aprendizagem segue um caminho estruturalmente organizado para determinado fim, seja voltado ao cotidiano social, à vida pessoal ou o mais comum, à vida profissional das pessoas. Nesse sentido a escola funciona como grande suporte do sujeito para as atividades do dia a dia, visando a um aprendizado efetivo.

Lógico é um engano pensar que essa função escolar caiba apenas ao professor, que é o protagonista da relação de ensino, todavia, há coadjuvantes indispensáveis para a realização deste feito, ou seja, todo o conjunto escolar, toda a estrutura de pessoas e esforços voltados para o ensino daquele sujeito. Contudo, a família ou os responsáveis pelo aluno devem se unir aos colaboradores da instituição de ensino, visto a essência da sociedade em fomentar um efetivo desenvolvimento humano de seus membros, aliás, o desenvolvimento é o próprio motivo de existência da sociedade, pois segundo Magalhães ao interpretar o pensamento de John Locke (1632-1704) assevera da seguinte forma.

[...] a vida no estado de natureza, para Locke, caracterizaria - se pela perfeita igualdade e liberdade. Entretanto, haveria alguns inconvenientes, tais como uma possível tendência de os indivíduos se autofavorecerem, assim como a seus parentes e amigos, na inexistência de uma autoridade superior isenta, que tivesse poder suficiente para solucionar conflitos entre os interesses dos indivíduos. Desta maneira, o direito à propriedade e a manutenção da liberdade e da igualdade estaria ameaçada. Justamente para evitar a concretização dessas ameaças, o homem teria abandonado o estado de natureza e criado a sociedade civil, politicamente organizada, através de um contrato

não entre governantes e governados, mas entre homens igualmente livres. O pacto social não criaria nenhum direito que viesse a ser acrescentado aos direitos naturais, que não implicam a renúncia por parte dos homens de seus direitos em favor do poder dos governantes. O pacto seria apenas o acordo entre esses próprios indivíduos, reunidos para empregar sua força coletiva na execução das leis naturais, renunciando a executá-las pelas mãos de cada um. Seu objetivo seria a preservação da vida, da liberdade e da propriedade, bem como reprimir as violações desses direitos naturais. (MAGALHÃES, 2001, p. 60 apud ALVARENGA, 2011, p. 1).

Em decorrência disso, é direito natural de cada ser humano, não ser tratado como um meio para alguma coisa, mas ser sempre um fim em si mesmo. Ou seja, o desenvolvimento psíquico é requisito para a dignidade do ser humano, visto que é indispensável para a continuidade da vida, posto que segundo a Teoria Histórico-Cultural a mente não nasce pronta, mas é arrematada pela cultura. Contudo há de se considerar que o desenvolvimento cognoscível não é incumbência apenas das instituições de ensino, mas também é inerente ao meio doméstico, e por que não dizer ao meio cultural humano, visto que conforme assinala Vigotski, o processo de desenvolvimento dar-se pela “apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 29). Dessa maneira, vale dizer, que cabe, tanto à sociedade, quanto à família, quanto às instituições escolares, o esforço para se garantir o direito natural do desenvolvimento de seus membros, de certo, como nos pronunciamos mais adiante, as variantes do desempenho da mente humana nos diversos meios, seja escolar, ou não, tem relevância não apenas moral, mas legal, porém são dispostas de maneira diversa em cada contexto.

De um lado a família deve observar de perto suas crianças, analisar suas práticas, conhecendo as facilidades e dificuldades e, posteriormente, repassá-las à instituição de ensino que por sua vez existe para cumprir com os interesses sociais, auxiliar os alunos a entrarem em contato com sua cultura, amparando-os em seus objetivos mais pessoais, contudo garantindo o desenvolvimento mental e a estruturação da personalidade, transformando-os em seres sociais.

2.6 Conclusões

Concluimos que a partir de seu nascimento, o ser humano é dotado de formas muito elementares de consciência e de um aparato mental de dimensões muito efêmeras e nebulosas, no entanto, seu desenvolvimento mental inicia-se à medida de sua relação com o mundo extrauterino acontece. Pelos estudos feitos, conclui-se que na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o indivíduo é socialmente construído, uma vez que sua mente segue por toda a vida internalizando os fenômenos que envolvem o seu cotidiano.

A partir de pensamentos generalizantes, ocorre uma dialética do ser humano com seu meio, esse movimento intrapsíquico e social conduz a mente humana a raciocinar de formas cada vez mais complexas, obedecendo à sua inata intencionalidade de se adaptar à vida externa. Dessa forma, o cérebro se alimenta cognitivamente do meio externo, internalizando-o, tomando posse dele, e nessa dialética do interno e do real, o ser e seu meio vão se fundindo em um só.

É certo que os fundamentos biológicos são primordiais para o desenvolvimento, todavia a Teoria Histórico-Cultural enfatiza que são as influências histórico-culturais que consumam a construção do conhecimento nos seres humanos. A teoria em questão é baseada em preceitos marxistas que funcionaram como matrizes para a concepção vigotskiana de dois tipos de elementos mediadores, que são os instrumentos simbólicos e os signos, estes fazem a conexão do homem com os fenômenos e objetos da realidade. Enfim, a Teoria Histórico-Cultural esclarece que o indivíduo humano é um ser social que se desenvolve por toda a vida, e seu desenvolvimento é promovido de acordo com suas experiências sociais de aprendizagem.

3 O SURGIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS

O presente capítulo dedica-se a explicitar, sob o ponto de vista teórico, o percurso de desenvolvimento do psiquismo humano até a concepção de conceitos, enfatizando o papel da linguagem na aprendizagem nesse processo de desenvolvimento. Para tanto foram utilizados fundamentos trazidos pela Psicologia Histórico-Cultural na relação com o processo educativo. Descrevemos a origem do pensamento sincrético e o decurso deste rumo ao pensamento por complexos, e seguidamente, sua culminância no pensamento por conceitos.

O domínio da linguagem falada, a linguagem egocêntrica, bem como a linguagem escrita serão demonstradas como instrumentos para potencialização da comunicação. Demonstramos como ocorre o processo de operação de conceitos no processo de abstração. Ademais, o presente capítulo sistematizará uma reflexão sobre compreensões de sentidos, significados e mediação extraídos das pesquisas experimentais constantes na obra de Vigotski e demais autores da perspectiva histórico-cultural, tendo como foco central as conceituações de mediação, signos, instrumentos e conceitos.

3.1 Signos, Instrumentos e Mediações

Vigotski (1998), menciona que no meio social há signos culturais - categorias da linguagem verbal e não verbal - que mediam interações dos seres humanos entre si, bem como do próprio homem com seus pensamentos. Assim, o ser humano transita entre dimensões simbólicas que intermediam sua relação com o mundo e consigo mesmo, configurando seu desenvolvimento, dentro do processo contínuo de mediação com o meio, artefatos e componentes culturais, que o rodeiam.

Vigotski (1998), estudou os processos psicológicos elementares, ou comportamentos elementares (que são os comportamentos dos chipanzés), diferenciando dos comportamentos que ele chamou de funções psicológicas superiores que seriam, segundo o seu pensamento, funções somente humanas, também denominados processos mentais superiores – memória lógica, memória mediada, criatividade, atenção voluntária e seletiva, pensamento abstrato e ações conscientes, diferente das reações reflexas e associações simples.

Para definirmos as referidas funções superiores é necessário explicar o que seja mediação, visto que esta é fundamental para se vislumbrar o processo de desenvolvimento da psíquico proposto por Vigotski.

Conforme assinala Oliveira (2002) a mediação é a intermediação de uma relação por um determinado elemento. Nesse sentido a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por

esse elemento. (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Para melhor aprofundarmos sobre “mediação” é preciso, primeiramente, demonstrar que ela necessita de dois elementos para ser realizada; são eles o instrumento e o signo. O signo conforme assinala Vigotski (1927, p. 83) é “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta de si próprio ou de outro.”. Dessa forma, o signo corresponde a um elemento que representa algo diferente de si mesmo, por exemplo, ao ouvir o nome de um objeto, o pensamento traz, por vezes, e automaticamente, a imagem do referido objeto.

Ou seja, a própria palavra é um signo, pois ela interfere na mente, alterando o processo psicológico, visto que "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (VYGOTSKY, 2007, p. 45). Luria (2013), descreve a linguagem como uma ferramenta psicológica, ou ferramenta de pensamento, construída e transmitida historicamente pelos homens, sendo tanto um veículo de informações, como uma ferramenta de construção de nosso pensamento. Para o autor, a linguagem é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência humana.

Extrai-se que a linguagem é utilizada nas diversas vivências e atividades, afinal, as palavras conectam o indivíduo com o mundo e com a própria consciência. A palavra, dirigida para fora do indivíduo, é a arena na qual se confrontam valores sociais e todos os tipos de relações. De maneira idêntica o signo reflete a realidade da qual o indivíduo faz parte, sendo, ao mesmo tempo, uma parte dessa realidade. Vigotski (1995c, p. 146, tradução nossa) sustenta que “o signo, em princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais, tanto que depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo.”²¹

De um modo prático, Vigotski menciona (2000) que um mesmo signo assume diferentes sentidos e diferentes significados de acordo com o contexto em que ele está sendo trabalhado, independentemente se foi manifestado em forma de palavras, imagens, sons, pensamentos, crenças, ou seja, o signo controla o comportamento da mente humana, pois esses carregam variados significados no cotidiano e na cultura de uma sociedade.

As palavras ajudam o indivíduo a internalizar as ideias, os costumes, os valores, enfim os modos de ser e de pensar de uma cultura. Dessa forma, o sujeito transforma elementos produzidos socialmente, em apropriações individuais e intrapsicológicas, com ressignificações subjetivas.

²¹ No original: “el signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo.”

Após discorrermos sobre os signos, é bastante válido trazer à explicação o que são os instrumentos. Estes, conforme declaram os autores desta teoria, se interpõem entre o homem e o mundo, ampliando as possibilidades de interação do homem com o meio, porém de maneira diferente dos signos. O machado, que é um instrumento, permite um corte mais afiado e preciso, assim como uma vasilha facilita o armazenamento de água. Vigotski (1996) já observava que alguns animais, sobretudo primatas, podem até utilizar instrumentos, eventualmente, mas apenas o ser humano tem o potencial e um uso mais sofisticado: guarda instrumentos para o uso futuro, cria e os fabrica.

Cabe-nos lembrar o pensamento do autor que, qualquer animal pode aprender determinada prática, mas não a pratica de modo consciente. Vigotski desenvolve a ideia de que a mediação do homem com o seu meio (físico, biológico ou social) não se dá diretamente, mas por meio de instrumentos (objetos do mundo real) e signos (objetos do mundo psicológico), sendo que “Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais” (OLIVEIRA, 1992, p. 24). E dessa forma o ser humano poderá seguir rumo a formas mais elaboradas de pensamento e procedimentos psíquicos, senão vejamos:

Nessa corrente teórica, a aprendizagem humana se caracteriza por mudanças qualitativas na relação entre a pessoa e o mundo, pela mediação de instrumentos ou ferramentas culturais envolvendo a interação entre pessoas, culminando com a internalização de significados sociais, especialmente os saberes científicos, procedimentais e valorativos. (LIBÂNEO, 2012, p. 41).

Nesse sentido os instrumentos e signos culturais, funcionam como verdadeiras próteses entre o homem e o mundo, são elementos mediadores dessa relação.

Durante o desenvolvimento cultural do indivíduo, ainda criança, os signos e instrumentos, se inter-relacionam na medida em que ocorrem as interações sociais do homem e seu meio, nessa medida se põe em prática leis que regem a “transformação dos fenômenos da consciência social em fenômenos da consciência individual” (TALÍZINA, 1988, p. 45).

Como dito em tópicos anteriores, o pensamento transita pelas esferas de ações práticas e estímulos sensoriais para as esferas abstratas, nesse caminho vai aperfeiçoando seus experimentos psicológicos, na busca da essência dos objetos, visando basicamente a construção de um conceito sobre referido objeto, sendo que “expressar o objeto na forma de conceito significa compreender a sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 126 apud AQUINO; RODRIGUES, 2020, p. 1138).

Kosik (1976) deixa claro que a essência dos objetos está dissolvida em sua aparência, além de sua expressão imediata, e nesse caminho, do abstrato ao concreto, passamos a imaginar

objetos, eventos e situações até mesmo não vivenciadas, planejamos, comparamos ações, nossos mecanismos mentais mais elementares, vão dando lugar para as formas mais complexas de simbolismos (VYGOTSKY, 2001; VYGOTSKY; LURIA, 1996c).

Os seres humanos devem “[...] desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Extraí-se em concordância com o pensamento de Lênin que o ser humano capta para si “[...] a regularidade universal da natureza em eterno desenvolvimento e movimento” (LENIN, 1979, p. 164).

Vigotski (2010) enfatiza que os instrumentos são os artefatos mediadores que os homens se utilizam para transformar a natureza, usando sua criatividade, auxiliando sua vida. À vista disso, nesse movimento dialético, à medida que o homem transforma seu meio, aquele também é transformado por ele, a partir de elementos intermediários, “[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. (VYGOTSKY, 2010, p. 1935).

Pode-se dizer que pela teoria histórico-cultural, são as trocas e relações entre o homem e o seu meio ambiente que o transformam em humano, já que imerso nas experiências culturais, o homem é, o tempo todo, submetido à intercâmbios de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento.

Por esta teoria, todavia, é necessário lembrar que os instrumentos culturalmente construídos, também recebem as adaptações que o ser humano que permitem novas formas de utilização dos mesmos para situações diversas.

3.2 A Linguagem e o desenvolvimento do psiquismo

Vigotski (1997) menciona que a utilização de signos e a compreensão de seus significados, nasce espontaneamente na criança, assim como o uso, natural, de ferramentas e instrumentos para auxiliar o ser humano em sua idade infantil a atingir suas metas. O autor, afirma que “as crianças resolvem tarefas práticas com a ajuda da linguagem, assim como com a de seus olhos e suas mãos.” (VYGOTSKY, 1997, p. 49).

Vigotski (1997) fomenta o papel da educação formal na formação psicológica do indivíduo e seu desenvolvimento social e humano e declara que a maturação física não é um fator primordial, e que o processo de desenvolvimento biológico vai seguir seu curso, realçando que o processo de desenvolvimento psicológico é cheio de evoluções e involuções – passo

adiante e passo atrás - todavia o desenvolvimento da linguagem é fator essencial para o salto qualitativo para o desenvolvimento mental.

Quando a criança começa a desenvolver a fala, ou mesmo quando somente interage com os demais seres, fazendo barulhos, aquela começa a ter o entendimento que existem respostas à emissão de seus sons. Vigotski (1995b), dá grande ênfase no sentido de que a fala mais primitiva das crianças, posteriormente se subdividirá em discurso egocêntrico e comunicativo. Em sua análise a criança começa a perceber que além da fala, ela pode se utilizar de outros instrumentos (não significa que seria um apetrecho), até mesmo usando o adulto como instrumento. A criança que deseja um acolhimento, um sentimento de conforto, começa com o tempo a se utilizar da mãe como mecanismo de suas buscas. Em consequência, quando a criança se utiliza da fala como instrumento passa a desenvolver seu próprio processo simbólico.

Nessa perspectiva, o ambiente social para Vigotski é priorizado no quesito aprendizado, e nesse caminho se evidencia a importância da linguagem. Conforme Vigotski e Luria (1996c), “Buhler e Koffka estavam absolutamente certos ao dizer que o surgimento da primeira palavra da criança, como signo para denotar um objeto, constitui um paralelo psicológico perfeito do uso de um bastão pelos chimpanzés, em seus experimentos” (p. 145). Em seus estudos Buhler, demonstrou que uma criança de dez meses de idade possui a mesma capacidade dos primatas, cabendo mencionar que “Diferentemente do comportamento humano, todo comportamento animal conserva sua ligação com os motivos biológicos.” (LURIA, 1979, p. 68).

Uma vez que Luria e Vigotski (1996a) ponderam que a capacidade dos macacos tem de usar um instrumento para atingir um objetivo foi um primeiro passo na evolução dos processos psicológicos superiores, pode-se concluir que referidos autores concordam com Buhler sobre a ideia de que a criação de instrumentos é a unidade primária do comportamento do homem. Na discussão sobre desenvolvimento psicológico, do chamado "homem primitivo" ao homem "cultural" e da criança ao adulto, Luria afirma que é

[...] impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. [...] No processo de desenvolvimento a criança 'se equipa', modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior [...], começa a usar todo tipo de 'instrumentos' e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes. (VIGOTSKY; LURIA, 1996a, p. 214).

Vigotski e Luria (1996a) concluem que é com o uso da linguagem que o ser humano determina a organização das suas operações mentais, assim como um instrumento físico determina a organização de uma tarefa manual. Vale dizer, a função instrumental do psiquismo

humano é o aspecto fundamental de seu desenvolvimento (VYGOTSKY; LURIA, 1996a) e com o emprego do instrumento e do signo o homem se transforma de primitivo em cultural.

Ao que se conclui que o homem se transforma em um animal racional ao dominar a linguagem, porquanto o homem possui a intenção explícita de se comunicar, logo, a linguagem é uma engrenagem, uma ferramenta, que fortalece o grupo e organiza o trabalho.

Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido. (VYGOTSKY, 2007, p. 59-65).

Portanto, a linguagem, além de importante ferramenta interna, faz com que os homens se comuniquem levando-os a uma adaptação social. Guillaume e Meyerson (VYGOTSKY, 2007) igualmente demonstram em seus estudos que certas práticas de crianças antes de desenvolverem a linguagem, se assemelham às práticas de macacos antropóides, sendo que estes se utilizam de instrumentos para seu auxílio no plano concreto.

Vigotski (1996a) ao analisar o desenvolvimento da criança, aferiu que apesar de estar, de certo modo, a mesma inteligência prática de um chimpanzé, com o passar do tempo e com o domínio da linguagem falada e pensada, a criança interlaça o pensamento com a linguagem e passa a resolver problemas no plano simbólico (interno), na busca de suas metas.

Nesse cenário, Vigotski demonstra que a criança por volta dos 02 (dois) anos de idade, passa a ter um pensamento mediado pela linguagem e o cérebro começa a funcionar de uma nova forma, é o surgimento do que o pensador chamou de “fala interior” (VYGOTSKY, 2007, p. 22). Segundo o teórico, “*o pensamento não só se expressa na palavra, mas que se realiza nela*” (VYGOTSKI, 2001, p. 125, grifo no original).

Por meio das palavras, que são os “signos dos conceitos” (VYGOTSKI, 1996a, p. 71), conhecemos a realidade concreta para além de sua aparência externa, “participando ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural” que temos diante de nós (VYGOTSKI, 1996a, p. 64).

Desse modo, passamos a usar o pensamento e as palavras, em um circuito interminável em nosso aparato psicológico, ou seja, o pensamento acontece apoiado em palavras, pois estas são “portadoras de conceitos” (VYGOTSKY, 1997, p. 151), ou “portadora de complexos” (VYGOTSKY, 1997, p. 158), tendo a língua como grande suporte simbólico para as possibilidades de trânsito entre o mundo interno e o externo, já que é a palavra um “instrumento de compreensão mútua” (UZNADZE, 1966, p. 77 apud VYGOTSKY, 1997, p. 151).

Seja representando conceitos ou complexos, ou mesmo objetos materiais, a palavra que será a base para a linguagem falada será o mais importante instrumento que potencializa a mediação entre os seres humanos, bem como permitiu sua auto interação com seus pensamentos o que levou o ser humano a poder ter uma fala “socializada” – voltada para fora, para a comunicação.

Até mesmo a criança quando se comunica por meio de complexos ainda não elevados a nível de conceitos, se utiliza da linguagem como intercâmbio com os adultos que dominam a linguagem conceitual. Vale destacar que a criança apesar de não individualizar o significado da palavra, a busca na compreensão mútua entre ela e o adulto é um grande exercício de desenvolvimento de sua linguagem e conseqüentemente de seu pensamento. (VIGOTSKY, 1997, p. 159).

O autor enfatiza que é na linguagem que se transmite a cultura da qual não podemos abrir mão, pois é a cultura que conduz o desenvolvimento humano alterando seus sistemas de crenças/tradições. No contexto da formação mental, Vigotski considera a linguagem, dentre todos os instrumentos, como sendo o mais essencial e complexo que viabiliza a comunicação e a vida em sociedade e auxiliam nos processos psicológicos (VYGOTSKY, 2007).

3.3 A fala egocêntrica e o desenvolvimento

Vigotski (1926/2003) compreende que a criança imita as atitudes que observa nos adultos, reproduzindo e assimilando ativamente, as mesmas atitudes a fim de desenvolver habilidades mais primordiais para sua atividade futura. Para o autor, os elementos de imitação, “contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida pela criança e organizam a sua experiência interna nessa mesma direção.” (VYGOTSKY, 2001, p. 105).

Nesse sentido depreendemos que a criança ao imitar, está demonstrando sua compreensão sobre o significado da ação de terceiros. Contudo o autor deixa claro que referida imitação não é meramente mecânica, mas sim racional (VYGOTSKY, 2003).

Essa forma de imitação precede a linguagem falada, porém, com o passar do tempo, ela se aperfeiçoa e se potencializa, a fala torna-se intelectual, com a qual a criança passa a falar consigo mesma, em uma linguagem “egocêntrica”, feita para si mesma, rumo ao seu ambiente interno.

Nesse sentido a fala egocêntrica da criança trabalha de fora para dentro, ou seja, aquela comunicação que ocorre entre as pessoas, vai sendo internalizada pela criança, e o desenvolvimento se edifica no mesmo sentido.

Como dito, em determinado ponto de sua vida a criança passa a interiorizar a própria linguagem, para resolver, psicologicamente, suas dúvidas em busca de suas metas, potencializando a utilização da linguagem, dando-lhe uma função intrapessoal. Vigotski (1934) entende que a fala organiza o pensamento, pois é de fácil constatação que nos peguemos, por vezes, falando em voz alta em uma auto conversa, chamando a nossa atenção sobre algo, nos orientando em relação à algum fato, nos criticando, nos elogiando.

Vigotski verificou que, da mesma forma, as crianças falam em voz alta no momento em que estão resolvendo uma situação, e com o uso da fala a criança planeja e executa tal ação, além do que o uso da fala permite que a criança, de maneira egocêntrica, analise os fatos e deixe de agir tanto por impulso, esta é uma linguagem mental mediadora que se funde com o pensamento, é um discurso não verbalizado, denominado como “pensamento verbal”. (OLIVEIRA, 1991, p. 45).

Dessa forma, a criança utiliza a linguagem falada em palavras, internamente, para guiar a si mesma, visto que a palavra tem íntima relação com a generalização; e generalizar também é conceituar. Sobre isso, comenta Vigotski que,

[...] desde o ponto de vista psicológico, o significado da palavra, como temos sustentado reiteradamente ao longo da investigação, não é outra coisa que uma generalização ou um conceito. Generalização e significado da palavra são, em essência, sinônimos. (VYGOTSKY, 2012, p. 426).

A palavra oportuniza à criança uma possibilidade de compreender além de seu campo de contato, passando a desenvolver uma visão de futuro e planejar soluções de problemas antes mesmo de iniciar sua execução, controlando suas condutas. Vygotski (1991) ensina que com o domínio do pensamento em palavra, o pensamento se torna “um processo interno mediado” (p. 126).

A partir disso a criança por meio da palavra vai tomando consciência das coisas, o que amplia sua integração em seu universo social, sendo imergida no mundo, pois conforme Vigotski (1934), aqueles são uma unidade (o ser e o seu meio).

Contudo, a mediação possibilitada pelo uso da palavra expande a consciência humana, mesclando-a com significados sociais externos, porém transformando sua capacidade interna, esses processos como veremos mais adiante se dão de maneira assimétrica.

Podemos concluir que pela teoria histórico-cultural, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social. Para essa teoria é por meio dos outros que nós nos tornamos nós mesmos, é preciso de outros humanos para que nós nos transformemos em humanos.

Contudo, compreendemos que a aprendizagem que promove o desenvolvimento, e o caminho do desenvolvimento será definido na interface do sujeito com o mundo, é como se a aprendizagem puxasse o desenvolvimento do ser humano em seus procedimentos micro genéticos. O fato de aprender é que vai definir por onde o desenvolvimento caminhará.

A cultura é a transformação de se ver e refletir a respeito do mundo, e é nesse ambiente que a problematização constrói novos conceitos rumo ao desenvolvimento do pensamento. Por exemplo, poder-se-ia citar os brinquedos que a criança utiliza, ou seus desenhos, como instrumentos e atividades carregados de significados e regras culturais, que envolvem aprendizagem e promovem o desenvolvimento no trânsito do mundo simbólico, de fora para dentro.

Ou seja, para a teoria histórico-cultural a aprendizagem depende de ambientes e práticas específicas, ademais a criança não tem por si só instrumentos para se desenvolver, mas isto dependerá das experiências de aprendizagem a que aquela foi exposta.

3.4 As três fases principais do desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual

Colaboradores da Escola de Vigotski, como M. N. Sakharov pressupõem que “os conceitos são conhecimentos dos aspectos e propriedades gerais e essenciais de diferentes objetos e coisas da natureza inorgânica e orgânica” (SHARDAKOV, 1963, p. 244). Vigotski (1993, p. 184) deixa claro que os significados não são estáticos, enfatizando o seguinte tema:

Qualquer significado de uma palavra em qualquer idade constitui uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra, relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não finaliza, senão apenas se inicia. A palavra é a princípio uma generalização do tipo mais elementar, e unicamente à medida que se desenvolve a criança passa da generalização elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, culminando este processo na formação de autênticos e verdadeiros conceitos. (VIGOTSKY, 1993, p. 184 – tradução nossa)²².

A criança apesar de não conseguir definir coisas por suas palavras pode mesmo assim reconhecê-las e distingui-las, sendo que “generalização e significado da palavra são, em essência, sinônimos. (VIGOTSKY, 2012, p. 426).

²² No original: “Cualquier significado de la palabra en cualquier edad constituye una generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. En el momento que el niño asimila una nueva palabra, relacionada con un significado, el desarrollo del significado de la palabra no finaliza, sino que sólo comienza. La palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y unicamente a medida que se desarrolla el niño pasa de la generalización elemental a formas cada vez más elevadas de generalización, culminando este proceso con la formación de autênticos y verdadeiros conceptos.”

Essa é a primeira manifestação de surgimento de conceitos para aquela criança, todavia a palavra utilizada pela criança se difere daquela utilizada pelo adulto. Isso porque quando nossos sentidos percebem a realidade e dela consegue conceber objetos e fenômenos parecidos, com base em conhecimentos anteriores desses aspectos, passamos a diferenciar e individualizar esses objetos e fenômenos, extraindo deles suas propriedades primeiramente genéricas, para posteriormente acessarmos as propriedades individuais.

Em antecipação de nossos estudos, pudemos verificar que o ser humano compreende o mundo a partir de conceitos, mas antes da formação de conceitos, é indispensável a descrição dada pela teoria histórico-cultural dos chamados complexos, que são um amontoado de informações adquiridas em atividades práticas nossas primeiras experiências pessoais, passamos, primordialmente, a uma síntese sobre a aquisição destes chamados complexos.

Vigotski (1997) ao esquematizar a complexa formação dos conceitos, descobriu em suas investigações que o pensamento das crianças de tenra idade se torna repleto de informações acumuladas e distribuídas desorganizadamente, este arcabouço de informações é composto por significados difusos de signos existentes nas percepções sentidas pela criança, mas sem uma unidade.

Porém, Vigotski (ano) entende que de alguma forma esse complexo desorganizado segue razoavelmente equilibrando-se, e seus elementos díspares e difusos de significados estão relativamente relacionados à alguma imagem. Vale destacar em seus dizeres que “[...] o sincretismo das percepções e dos atos infantis desempenham um papel decisivo em sua formação, mesmo que essa imagem seja muito instável.” (VYGOTSKY, 1997, p. 136).

Nesse estágio há uma disposição espacial dos objetos analisados, ou seja, uma organização sincrética da visão da criança, um emaranhado de representações, sempre com a tendência de fundi-los em unicidade.

Seria uma tendência subjetiva da criança em compensar o que ainda não está objetivamente demonstrado. Nesse pensamento sincrético a criança forma amontoados de pensamentos desconexos, realidade e fantasia sem uma ligação própria, ou com nexos vagos. Por exemplo, a criança pode morder uma pimenta vermelha, sentir seu ardor, e posteriormente, passar a rejeitar toda fruta vermelha.

Nesse sentido, o grupo sincrético passa a ser desmembrado naquilo que se pode chamar de elementos isolados, ou pelo fato de a percepção da criança levar sempre a um resultado comum. Chega-se então, à concepção de uma imagem sincrética que se funde com demais arranjos em um amontoado de significados, eis o conceito de complexo. É nesse sentido que

Vigotski descreve que a gênese do conceito engloba muitas variações de um tipo de pensamento chamado de “pensamento por complexos”. (VYGOTSKY, 1997, p. 138).

Na mente da criança a palavra passa a se conectar a um agrupamento de significados. Nessa fase o pensamento realiza uma união e generalização de objetos distintos passando a ordená-los e sistematizá-los de acordo com suas experiências que mais tarde culminará em formas mais unificadas e isoladas, contudo em níveis de complexos essa unificação é extremamente débil, ou seja, a separação dos atributos dos objetos pensados em complexos não é completa visto que não permite abstrações dos objetos, como ocorre no caso dos conceitos.

Vigotski (1997) descreveu cinco etapas de pensamento por complexos existentes, sendo elas: o “complexo associativo”, “por coleção”, “por cadeia”, “difuso” e “pseudoconceito”.

O primeiro denominado de “complexo associativo”, representa elementos agrupados de acordo com alguma associação entre eles, seja, a cor, a dimensão, a forma, semelhança ou contraste, nessa fase a criança designa apelidos para as coisas, apelidos não concretos, mas generalizantes; ou seja, o traço perceptível comum será a característica principal do complexo associativo.

Após essa fase o surge uma fase de agrupamentos em coleções caracterizada por elementos complementares uns dos outros, ou seja, atributos mutuamente complementares que formam um todo heterogêneo, nessa fase a criança destaca uma característica em comum que representa os objetos, que dá base para uma coleção definida como “uma generalização de coisas sobre a base de sua co-participação em uma mesma operação prática” (VYGOTSKY, 1997, p. 142).

A criança percebe, nessa fase, que os objetos não possuem os mesmos atributos, e neste processo a criança começa a captar distinções entre os objetos, mas que se complementam funcionalmente dentro de um determinado campo semântico (onde a experiência ocorre), como por exemplo a distinção de uma colher para um garfo, ou dois garfos de cores diferentes. Em seguida há o complexo em cadeia, ou seja, o encadeamento perceptivo, no qual os elementos se conectam em uma corrente de características semelhantes, por exemplo, quando a criança que começa a desenhar uma árvore, e assim, passa a desenhar nuvens, e a chuva, e em seguida o sol, nesse sentido há um sequenciamento perceptível ligando-se um significado a outro, todavia vale destacar que os elementos podem não ter uma característica concreta, mas uma vaga impressão semelhante, por exemplo:

Estamos diante do exemplo típico de um complexo em uma cadeia, onde cada objeto é incluído no complexo com base exclusivamente em um atributo comum como outro

elemento, mas o caráter desses atributos pode variar indefinidamente. (VYGOTSKY, 1997, p. 155 – tradução nossa).²³

[...] para uma pequena pirâmide verde escolhe-se uma grande pirâmide azul (pelo traço de forma), para esta, um grande cilindro azul (pelo traço de cor) escolhendo-se para o cilindro azul um pequeno cilindro amarelo (pelo traço da forma), etc. (LURIA, 1994, p. 46).

Isso remete ao complexo chamado “difuso” (VYGOTSKY, 1997, p. 144), ou seja, os complexos formam uma base sobre a compreensão real das características que ligam seus elementos. Nesta fase a criança já tem um domínio da linguagem, tem um nível relativamente amplo de vocabulário e uma base cultural considerável, de forma que ela começa a organizar a imagem psíquica por generalizações não apenas visuais e práticas, mas sim em novas conexões subjetivas, essas relações estão ligadas nas leis objetivas que regem a realidade concreta.

“Por exemplo, a criança escolhe para determinada amostra - um triângulo amarelo - não só triângulos, mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com o vértice cortado.” (VYGOTSKY, 2000, p. 188). Em uma análise da última fase do desenvolvimento do pensamento complexo, Vigotski descreve o último tipo de complexo, que é basicamente como aquele que constitui a ponte entre os complexos e o estágio final e superior do desenvolvimento da gênese dos conceitos denominado de pseudoconceitos, este tipo de complexo exerce um papel importante no pensamento da criança na vida real e é um elemento de mudança entre o pensamento por complexos e a verdadeira formação de conceitos, chamado de pseudoconceito.

Os pseudoconceitos prevalecem sobre os demais complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, seria um complexo bem próximo ao conceito, que permite a comunicação da criança com o adulto, o pseudoconceito acelera o desenvolvimento da criança visto que, em sendo aquele uma imagem mental do conceito como descreveu o autor (VYGOTSKY, 1997, p. 149), será também uma semente do futuro conceito “germinado em seu interior” (VYGOTSKY, 1997, p. 151), para tanto conclui:

A criança e o adulto, que se entendem ao pronunciar a palavra <<cachorro>>, atribuem esta palavra ao mesmo objeto, levando em consideração o mesmo conteúdo concreto, mas o primeiro pensa em um complexo concreto, enquanto o outro pensa em o conceito abstrato. (VYGOTSKY, 1997, p. 151 - tradução nossa)²⁴.

Essa contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal se resolve de fato no pseudoconceito como forma de

²³ Do original: “Nos hallamos ante el ejemplo típico de complejo en cadena, donde cada objeto es incluido en el complejo en base exclusivamente a um atributo común con otro elemento, pero el carácter de estos atributos puede variar indefinidamente.”

²⁴ No original: “El niño y el adulto, que se comprenden mutuamente al pronunciar la palabra <<perro>>, atribuyen esta palabra al mismo objeto, teniendo en cuenta idéntico contenido concreto, pero el primero piensa en un complejo concreto, mientras el otro piensa en el concepto abstracto.”

pensamento complexo, que toma possível que no pensamento coincida a compreensão entre a criança e o adulto. [...] A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. (VYGOTSKY, 2000, p. 198).

Vigotski descreve que a criança começa a lidar com conceitos na prática sem nem mesmo ter consciência deles. Todavia a transferência dos nomes à objetos novos se produz através de associações por continuidade ou similitude. Até mesmo na formação de palavras de nossa língua esse processo se faz necessário conforme frisou: “Na formação de novas palavras, observamos toda uma série de processos muito interessantes de inclusão dos mais diversos objetos em um mesmo complexo.” (VYGOTSKY, 1997, p. 162 – tradução nossa)²⁵

Isso demonstra que palavras são desenvolvidas de acordo com complexos, por exemplo quando nos utilizamos de catacrese como “os pés da mesa” ou “o braço do rio”, resta demonstrado que estamos atribuindo o objeto à um grupo comum que lhe atribui sentido. Desta forma, os complexos também atuam nos pensamentos das crianças.

Quando um grupo de objetos com mesmos atributos são reunidos em um complexo, no qual as funcionalidades externas são bem determinadas e observáveis, eles ocorrem a partir de motivos similares, cujas impressões provocadas são similares, gerando reações semelhantes. Em verdade não são conceitos, “mas podem chegar a sê-lo”. (VYGOTSKY, 1997, p. 168).

Esta é a definição que o autor deu para os conceitos potenciais, pois estes antecedem a fase da formação do conceito propriamente dito, pois como a criança ainda não alcançou uma completa abstração da palavra, muitas vezes ela utiliza apenas o seu atributo funcional. Ou seja, são conceitos que se conectam à alguns elementos comuns dos objetos.

Vigotski encontra no pensamento de Wogel a resposta que diferencia o conceito verdadeiro do conceito potencial, nos seguintes termos: “O desenvolvimento da noção na criança evolui do não-diferenciado para o diferenciado e não ao contrário. O pensamento evolui da família à espécie e não ao contrário.” (VYGOTSKY, 2000, p. 232).

Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade.

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o

²⁵ No original: “en la formación de palabras nuevas, observamos toda una serie de interesantísimos procesos de inclusión de los objetos más diversos em um mismo complejo.”

experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra.

E precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano. (VYGOTSKY, 2000, p. 226).

Vale considerar que a lógica dialética é que dita a natureza do conceito, pois é a partir da comunicação por palavras que se determina o domínio do verdadeiro conceito, não mais manifestado como complexo:

A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito. (VYGOTSKY, 2000, p. 227).

Nesse sentido a palavra funciona como a própria concretização do conceito no mundo real. O conceito verdadeiro surge quando se observa nele a natureza funcional do objeto ou fenômeno.

Quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer, ou - mais freqüentemente - o que pode ser feito com ele. Quando se trata de definir certos conceitos, aí se manifesta uma situação concreta, que costuma ser eficaz e é um equivalente do significado infantil da palavra. (VYGOTSKY, 2000, p. 225).

Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. E precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano. (VYGOTSKY, 2000, p. 2256).

Assim, sem que se domine o pensamento por complexos a criança não adquirirá o conceito, visto que a partir da síntese de diversos atributos é que a criança reduz seus significados à palavra que os reduz à principal forma de pensamento. O conceito em si é uma abstração, mas a palavra é uma extensão do objeto.

De acordo com Vigotski (1987) a definição de conceito seria “[...] um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.”

Vigotski também pondera que “[...] o conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade.” (1996b, p. 78). Ou seja, o conceito é sempre um conceito sobre algo advindo da realidade objetiva. Além de uma simples contemplação, o conceito reflete a realidade para além da aparência externa do objeto e do fenômeno. Vigotski (2001, p. 169),

destaca bem como o conceito surge quando uma série de atributos que foram abstraídos (caminho do concreto ao abstrato) se sintetiza novamente e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento (caminho do abstrato ao concreto), por meio da qual o indivíduo percebe e atribui sentido à realidade que o rodeia.

Para o autor os conceitos levam-nos a “entender as relações existentes por detrás dos fenômenos.” (VYGOTSKI, 1996b, p. 64). O conceito está além da aparência externa dos fenômenos. Para Kopnin (1978) o conceito é um juízo sintetizado, que se desenvolve a partir do desenrolar dos juízos requeridos pela atividade prática dos seres humanos. “O conceito é a confluência, a síntese das mais diversas ideias, o resultado de um longo processo de conhecimento.” (KOPNIN, 1978, p. 191).

Vigotski (1996b, p. 76) considera que o conceito é o “[...] pensamento mais abstrato [...]” visto que por meio dos conceitos o sujeito pode conhecer a realidade para além da sua aparência, indo a sua essência. Kopnin (1978) destaca que o conceito surge do resultado de um longo processo de conhecimento, até que se possa destacar o essencial de um objeto.

Destacar o essencial dos objetos é o mesmo que compreendê-los, pois ocorre uma ampla análise cerebral sobre as diversas conexões formadas na experiência passada com as novas, sobre o objeto, que se combinam entre si gerando o êxito da compreensão do objeto. Vigotski (1996b) descreve que “[...] o pensamento por conceitos, internaliza no indivíduo a cultura, possibilitando que este acesse o conhecimento de maneira cada vez mais aprofundada.”

Além disso, em outro texto, o autor afirma que “[...] o desenvolvimento correto do pensamento concreto é a condição imprescindível para que o pensamento ascenda a um nível superior [...]”. (VYGOTSKI, 1996b, p. 215)

De fato, importantíssimo é o papel da educação escolar para que os alunos tenham acesso a tudo aquilo que está além das aparências.

Ao serem submergidos em um aprofundamento científico sobre tudo aquilo que é observável, os alunos munidos de aspectos essenciais, antes ocultos nas percepções imediatas, passarão a um pensamento reflexivo sobre o que está além das impressões físicas e sensoriais.

A obtenção de conhecimentos sistematizados irá ampliar o círculo do pensamento do indivíduo, nesse caminho, o aluno, na assimilação dos conhecimentos, pode se apoiar no conhecimento imediato das coisas e dos fenômenos, daí a necessidade da organização de um ensino sistematizado com vistas à tarefa de possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos bem elaborados, da melhor maneira possível.

Ao acessar formas mais elaboradas de conhecimento, ocorrerá a intelectualização das funções psíquicas, possibilitando um autodomínio da conduta e a ampliação da autoconsciência,

pois terá o aprendiz uma visão mais organizada da sua realidade, resultando na inteligibilidade do real, no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos.

3.5 Os conceitos espontâneos e científicos e o desenvolvimento

O conceito na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural representa um profundo conhecimento da realidade objetiva e, Vigotski (1996c, p. 81) entende que o conceito se manifesta em um sistema de juízos que assimilam a realidade de maneira completa. A propósito, são as palavras do autor:

É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. (VYGOTSKY, 1996c, p. 64).

Segundo as teorias aqui apresentadas, os conceitos se apresentam inicialmente em cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando, pouco a pouco, lugar aos chamados conceitos científicos. Nessa linha, os conceitos cotidianos ou espontâneos são formados a partir do cotidiano do indivíduo. Sua gênese está relacionada à relação direta com os objetos e fenômenos, ou seja, o pensamento vai do concreto ao abstrato e, nesse caso, só pode alcançar generalizações simples, elementares, caracterizando-se em abstrações de traços evidentes e percepções aparentes da realidade. “A natureza dos conceitos cotidianos está na espontaneidade, na ausência de sistematização e na incapacidade de operar voluntariamente com as abstrações, o que resulta, por vezes, em sua utilização incorreta.” (VYGOTSKI, 2001, p. 181-285).

Os conceitos espontâneos não advêm do ensino formal, pois são adquiridos cotidianamente por meio da experiência concreta. Todavia, o conceito espontâneo, ou cotidiano apesar de servir de base para conceitos mais elaborados, não concedem ao sujeito uma compreensão aprofundada do mundo, sendo que tomando-se por base apenas o empirismo, o indivíduo não terá condições de imaginar o que não faça parte da sua realidade imediata.

Como dito, os conceitos espontâneos são formados a partir do cotidiano do indivíduo, pois nascem da sua relação direta com os objetos e fenômenos, onde o pensamento vai do concreto ao abstrato formando generalizações simples, elementares, caracterizando-se em

abstrações de traços evidentes e percepções aparentes da realidade. Tais conceitos cotidianos surgem da espontaneidade, ou seja, da ausência de sistematização e na involuntariedade das abstrações, o que resulta, por vezes, em sua utilização incorreta. (VYGOTSKY, 1993).

No que diz respeito ao outro tipo de conceito, denominado de conceito científico, especifica que por seu turno, representam os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas e estão relacionados ao ensino formal (SILVA JÚNIOR, 2013). Os conceitos científicos são adquiridos para além da cotidianidade do indivíduo, pois são ensinados ao aprendiz que assim poderá formar generalizações mais complexas e não tão elementares. Os conceitos científicos têm em sua natureza a voluntariedade das abstrações. Apesar de os dois tipos de conceitos (cotidianos e científicos) seguirem rumos distintos, pressupõe-se que seguem se influenciando, em um processo de estreita relação, apesar de surgirem de motivos diferentes.

Os conceitos espontâneos são adquiridos nas práticas cotidianas da experiência pessoal do sujeito, já os conceitos científicos são formados por meio de um ensino formalizado sobre determinado objeto de conhecimento, ou seja, pela instrução formal no contexto escolar. (CAZEIRO, LOMÔNACO, 2011 apud DIAS, 2014, p. 497).

Os teóricos se certificam que dependendo da relação que a criança tem com os motivos externos poderá se distinguir os dois conceitos:

Por exemplo, para estabelecer o conceito de triângulo, é necessário diferenciá-lo do quadrado; para obter um conceito suficientemente completo de aves, deve-se diferenciar bastando-se da análise e da comparação das distintas espécies de aves, além do fato de onde vivem, onde fazem seus ninhos – se nas árvores ou no solo – etcetera. (SHARDAKOV, 1963, p. 238 – tradução nossa)²⁶.

Da mesma forma Vigotski elucidada que na língua nativa do indivíduo, aprendemos a partir da nomeação direta dos objetos enquanto, para uma língua estrangeira, a mediação da língua nativa substitui o objeto. Nesse sentido são os ditos de Vigotski:

[...] o desenvolvimento de uma língua estrangeira é um processo original porque emprega todo o aspecto semântico da língua materna surgido no curso de uma longa evolução. Assim, o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. (VYGOTSKY, 2009, p. 267).

Os conceitos científicos estão coligados com os conceitos cotidianos, eles se conectam pelo experimento prático. Tais conceitos possuem sistema hierárquico de inter-relações - um conceito supra ordenado e uma série de conceitos subordinados, e dessa forma, a consciência

²⁶ No original: “Por ejemplo, para establecer el concepto de triángulo, es necesario diferenciarlo del de cuadrado; para obtener un concepto lo suficientemente completo de las aves, hay que diferenciar basándose em el análisis y la comparación, las distintas especies de aves, aunque sólo sea por el rasgo de dónde viven, dónde hacen los nidos – en los árboles o em el suelo – etcétera.”

reflexiva se desenvolve. Desde o início, eles contêm relações de generalidade, por suas características essenciais e mereceram atenção especial, também, porque a aprendizagem escolar exerce papel importante em sua aquisição. Os conceitos científicos terão impacto na reorganização dos conceitos espontaneamente formados. Esta fusão promove o enriquecimento da formação da imagem subjetiva da realidade.

Podemos concluir que nas experiências cotidianas da realidade concreta, a criança centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos, por este processo os objetos e fenômenos da realidade vão conquistando representação ideativa, ou seja, eles vão se instituindo sob a forma de ideias. A atividade de estudo promove a transição da representação ideativa à abstração. Há uma tarefa fundamental neste momento que é a docência, porque é o professor quem cria as condições para um passo adiante rumo a um modo de pensamento mais elaborado.

Isto é, o sensorial apenas não basta para se formar os conceitos mais avançados (ou científicos), mas suas impressões empíricas devem ser encaminhadas para que o indivíduo alce rumo à um pensamento mais abstrato, que Vigotski entende que se alcança na adolescência. Eis o papel da docência, a solidificação do pensamento abstrato, visto que na escola, em colaboração com o adulto, a criança consegue resolver melhor problemas que envolvem o uso consciente do que Vigotski (1998) denominou de conceito verdadeiro.

É fato que a própria inserção social vai promover um nível de desenvolvimento, todavia a escolarização bem projetada à formação humana elevará o grau de desenvolvimento por absorção dos conteúdos do pensamento teórico (pensamento por conceitos).

No nível escolar, para se elevar a qualidade dos conhecimentos e desenvolver sua mente, se recorre sistematicamente à classificação. Exercícios como o agrupamento de vários tipos de elementos classificando e os individualizando ajudam aos estudantes a aprender com mais facilidade, conforme demonstra a seguinte citação:

Os escolares aprendem a agrupar as plantas em árvores, arbustos, herbáceas, em plantas de cultivo e silvestres; os animais, em carnívoros, herbívoros, omnívoros, etc. Ao efetuar semelhantes classificações, captam melhor os aspectos essenciais dos diferentes conceitos e os retém mais facilmente na memória. (SHARDAKOV, 1963, p. 268 – tradução nossa)²⁷.

²⁷ No original: Los escolares aprenden a agrupar las plantas em árboles, arbustos, herbáceas, em plantas de cultivo y silvestres; los animales, em carnívoros, herbívoros, omnívoros, etc. Al efectuar semejantes clasificaciones, captan mejor los rasgos esenciales de los diferentes conceptos y los retienen más facilmente em la memoria.

Se considera que o estímulo da atividade mental de classificação dos objetos “é incumbência dos científicos” (SÉCHENOV, 1952, p. 376/377) visto que este processo é significativamente influenciado pela escolarização.

3.6 A linguagem, o desenvolvimento e a transformação dos conceitos

O grande salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento diz respeito ao processo de comunicação instituída como linguagem humana. Ou seja, as representações dos objetos e dos fenômenos passam a ser feitas sob a forma de palavras, todavia ainda não representam conceitos genuínos, pois leva-se um tempo para estes serem formados.

No momento em que uma criança assimila uma nova palavra, relacionada com um significado, se inicia o caminho de conceituação mental dessa palavra, definindo seus traços identitários essenciais.

Isso ocorre porque a palavra é o início da generalização, isto é, a forma básica de generalização, que vai se tornando mais complexa a partir de funções psíquicas mais complexas, como a comparação, a diferenciação, a atenção consciente e voluntária, a logicidade e abstração, com a ajuda dos conceitos já formados.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. O aspecto novo, essencial e central de todo o processo que pode ser considerado com fundamento à causa da maturação dos conceitos é o uso específico da palavra, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1997, p. 132 – tradução nossa).²⁸

Dessa forma, a partir de quando a criança leva suas informações novas aos conceitos já prontos, reinicia-se assim a caminhada do desenvolvimento de forma consciente e reflexiva, passando a criança a dominar funções psíquicas superiores na medida em que se intelectualiza. A criança passa a representar figurativamente as palavras em sua mente, formando-se um conceito elementar que vai começar a ser disseminado em um conceito científico.

Assim, a aprendizagem de uma nova palavra é apenas o início de um grande processo de desenvolvimento. Luria (1987) destaca que a palavra é um instrumento de análise da informação do mundo externo que a pessoa internaliza.

²⁸ No original: “El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento em conceptos es imposible sin el pensamiento basado em el lenguaje. El aspecto nuevo, esencial y central de todo este proceso, que puede ser considerado com fundamento la causa de la maduración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la utilización funcional del signo como médio de formación de conceptos.”

Nesse ambiente, a docência exerce o papel mediador entre o mundo externo e o mundo interno da criança, fazendo com que esta tome consciência de sua história permitindo-lhe conhecer seu papel na vida. O professor é o grande mediador que interagindo na zona de desenvolvimento proximal²⁹ fará com que a criança construa esse referencial a partir dos conceitos elementares que ela possui.

Para tanto, o professor deve conseguir entender como esse conceito se forma devendo proporcionar interações efetivas extraídas da cooperação com a criança. O professor ao problematizar os conceitos elementares da criança dá a esta a possibilidade dela repensar sobre os objetos e ações em que está envolta.

Vale dizer, em concordância com Vigotski, que o desenvolvimento da criança depende fundamentalmente da cooperação existente entre ela e o adulto. Assim, até mesmo a criança pode solicitar a cooperação do professor quando esta faltar, além de melhor assimilar, a criança poderá avançar nos conceitos que ela já tem.

O professor deve estar muito a par da realidade visando a contextualização dos diversos conceitos existentes, estimulando sempre a reelaboração destes, a partir de práticas realizadas anteriormente.

Tal interação/cooperação não pode ocorrer de forma medíocre, forçada ou repetitiva e qualquer interferência, nesse misterioso e complicado processo, gera obstáculos ao desenvolvimento.

Podemos concluir que a criança jamais irá aprender as leis da natureza como a gravidade e o equilíbrio se não as vivenciar na prática, sendo que ao praticar e experimentar, tais conceitos vão se tornando cada vez mais evidentes, ensejando uma facilidade de abstração dos conceitos que ainda serão formados na mente. Vigotski (2009) considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira, eleva a língua aprendida espontaneamente à um nível superior, pois passa-se aquela a utilizar-se desta como escada rumo à conceitos mais generalizados. Costas (2012), de seu turno, prenuncia que a tomada de consciência é algo que vai se tornando cada vez mais ampliado, porque é uma forma de reflexão do homem que experencia mudanças radicais.

No pensamento de Vigotski (2009) este menciona sobre a percepção, que nos dá um caminho para que desenvolvamos a atenção voluntária, e daí o processo de desenvolvimento da memória, porque desde pequenino, o ser humano começa a perceber os objetos e pessoas que estão ao seu redor, ou seja, a percepção guia a atenção.

²⁹ Uma das interpretações possíveis para o termo Zona de Desenvolvimento Proximal seria Zona de Desenvolvimento Iminente, porém no presente trabalho utilizaremos o termo Zona de Desenvolvimento Proximal.

Quando a criança percebe que um determinado elemento está presente, e em outro momento não está ali, a criança passou a perceber que está faltando alguma coisa, isso significa que a memória já está operando de maneira lógica. Assim a criança pode relacionar os acontecimentos do presente com os conhecimentos do passado, passando a pensar o futuro. Por conseguinte, a criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos muito tempo depois de tê-los adquirido.

Por outro lado, Vigotski (1991) destaca que o desenvolvimento de um conceito científico, inicia-se em operações não-espontâneas de forma indutiva, ao contrário do desenvolvimento dos conceitos científicos que surgem de forma dedutiva. Dessa forma Vigotski (1991) conclui que os conceitos científicos dependem e se constroem a partir dos conceitos cotidianos, nesse caminho, o desenvolvimento deve realizar determinados ciclos, deve cumprir determinados estágios, gerando determinados frutos para que a instrução seja possível. O autor também destaca que tudo se resume em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida dos espontâneos, não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é vínculo de conceito científico.

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. (VIGOTSKY, 2009, p. 263).

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a sua forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski (1991) declara que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Vigotski difere dois tipos de memória, que é a memória natural e a memória orientada pelos signos. Para o referido teórico, mesmo os iletrados operam por signos, o signo não precisa ser necessariamente um símbolo, ele pode ser uma crença, uma tradição, ou seja, tudo que traz um significado que oriente o nosso comportamento.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente

modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (VIGOTSKY, 1984, p. 50).

Nesse processo a escrita assume o papel de levar o ser humano a operar em altos níveis de abstração, pois uma palavra escrita é um desenho de símbolos ao qual nós atribuímos um determinado som, e mesmo assim, precisa do contexto para que aquilo encontre uma importância de fato no processo de memorização.

A escrita confere ao homem a capacidade de se operar em alto nível de complexidade, promovendo elevação das capacidades cognitivas. Quando todas as palavras se configuram em um texto escrito a complexidade é ainda maior, pois passa-se a estabelecer sentido e significado no entrelaçamento dessas palavras para se entender qual mensagem elas querem trazer. Vigotski demonstra que no processo da construção de todo esse fenômeno desenvolvimental não se vislumbra uma linha reta, mas um processo em espiral, pois dentro da construção da escrita, da expressão da escrita, da leitura e da absorção da informação, é necessário que já tenhamos alguma informação prévia para que se forme esse encadeamento.

A linguagem escrita leva a criança a atuar de um modo consciente da própria fala, sendo que passa a ser obrigada a obter motivos mais abstratos e intelectuais e executar uma linguagem verbal intencionada. Assim, a criança vislumbra sua voluntariedade de pensamento sendo inserida em um verdadeiro processo de desenvolvimento.

O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2009, p. 331).

Da mesma forma, a criança primeiro aprende a somar e diminuir antes de aprender operações mais complexas como dividir e multiplicar. Contudo, vários experimentos demonstram que cada criança tem sua forma específica e individual de lógica de desenvolvimento e estrutura de processo de instrução.

Convém destacar que estudos identificaram que há algo em comum no ensino de diferentes matérias: a tomada de consciência e a voluntariedade. Dessa forma a criança passa ao uso de funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento (funções psíquicas superiores).

Nesse ponto, extrai-se o conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, visto que, em primeiro lugar, trata de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento - a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho - e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção

voluntária, memória lógica (síntese do pensamento e da memória) e a formação de conceitos. Vigotski (2000) destaca que tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que chamam, convencionalmente, de processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Tudo que é novo no conhecimento da criança é fundamental para sua instrução, sendo que, com o domínio das funções psíquicas superiores poderá fazer por si mesmo o gradativo avanço de seu desenvolvimento a partir da instrução que o precede. Vigotski (2009) explica que o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um nível preciso para que ela possa aprender o conceito científico e tomar consciência dele.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima de forma histórica e longa, abriu caminho para que o científico continuasse a se desenvolver de cima para baixo, criando uma sequência de estruturas fundamentais para o desencadeamento de propriedades inferiores e elementares do conceito.

Nesse sentido ensinar à uma criança o que ela é capaz de aprender por si mesmo é inútil, se assim for feito, a criança não reforça o encontro dos conceitos espontâneos com as funções psíquicas superiores, e os seus conceitos científicos não rumariam ao objeto, e não formariam relações com demais conceitos, sendo que retirar-se-ia do indivíduo a chance de se desenvolver.

A criança estrutura seu plano de pensamento e reconstrói todos os conceitos prévios quando os eleva às funções psíquicas superiores. Da mesma forma, Vigotski (2009) destaca que o que a criança sabe fazer hoje em colaboração, será capaz de realizar amanhã por si mesma, sendo que dessa forma desempenhará a própria problematização interna de pensamentos fazendo com que seus conceitos tenham comunicado, empiricamente, entre si.

Isto porque os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta, mas sim por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral de formar conceitos, existente na mente humana. O desenvolvimento de conceitos não é estático nem termina com a aquisição de palavras, antes a aquisição e uso de palavras pela criança põe em marcha o desenvolvimento de conceitos.

3.7 Conclusões

As leituras e análises realizadas permitiram compreender as relações entre pensamento e linguagem, a importante questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, o processo de internalização e o papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Em seguida, estabeleceu-se

uma visão da formação do pensamento conceitual a partir da internalização mediada pela cultura, bem como a forma como se dá a construção do conhecimento, seja o conhecimento empírico seja o conhecimento científico. De uma maneira geral, as percepções obtidas através dos dados mostram que estes aspectos são significativos não somente para a leitura da obra vigotskiana, mas também para quaisquer abordagens relativas à pedagogia, à prática pedagógica e à produção do conhecimento na escola e principalmente os reflexos no desenvolvimento mental humano.

4 A INSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Após a demonstração feita nos capítulos anteriores, sobre a forma do surgimento do pensamento, bem como pela maneira em que se concebem formas mentais mais elaboradas do conceito, faz-se necessária a continuidade do estudo de outras teses da teoria histórico-cultural existentes. Além da formação de conceitos, outras funções psíquicas serão, no presente trabalho, apresentadas por se constituírem como profundas mudanças no aperfeiçoamento da consciência.

Para tanto realizou-se a pesquisa teórica, buscando fundamentos no contexto histórico-cultural, tendo como foco central o desenvolvimento e o ensino baseado na formação de conceitos e no pensamento conceitual. Buscou-se de embasamento teórico em Vigotski e seus colaboradores da teoria histórico-cultural pela abordagem interacionista, por meio de temas como as zonas de desenvolvimento, desenvolvimento da atividade coletiva, bem como o uso de signos e ferramentas, estimulando o aprendizado através da internalização.

Em seguida, tratamos da metodologia docente, do desenvolvimento individual e a integração entre o aprendiz e seu instrutor/professor, e ainda com os demais sujeitos do ensino, buscando identificar traços da teoria de Vigotski.

Sistematizamos reflexões sobre a relação do ser humano com o seu processo de ensino, cuja principal função é promover a edificação de seu psiquismo.

Oportunamente, discorreremos sobre a influência transformadora da ação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com base na teoria histórico-cultural, valendo-nos de uma incansável investida nesta teoria, para tanto nos baseamos principalmente, no material mais vasto de que se dispõe, que são as obras escolhidas de seu mentor, com seis tomos publicados, em espanhol e em inglês, além dos demais títulos expostos nas referências.

4.1 As funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores

Vigotski dedicou-se ao estudo das Funções Mentais ou Funções Psicológicas, descrevendo-as em duas maneiras distintas, as funções elementares e as superiores. Antes de adentrarmos em suas definições, vale destacar que

Vygotsky, rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Na perspectiva de Vigotski (1987), o cérebro é dotado de plasticidade, ou seja, para além de sua capacidade biológica inata, há também a capacidade de ser moldado pela ação de elementos externos, como a cultura e a história do ser humano, visto que a inteligência não é estática, mas dinâmica.

Vigotski (1987) manifesta-se pela alta capacidade que o cérebro humano possui de adaptar-se a mudanças, considerando que o ser humano é constituído fisicamente para a aprendizagem ao longo da vida e para adaptação ao ambiente, em vista da sua plasticidade, a inteligência humana se molda ao longo da história da espécie, independentemente da existência de limitações.

Convém notar que para o autor a estrutura e o funcionamento do cérebro não é fixa e imutável, mas passa por mudanças no decorrer da vida, devido a interação do sujeito com o meio físico e social. Contudo, vale destacar que há sim um grande aparato mental biológico inato, porém, este é apenas um berço para transformações do próprio ser meramente orgânico, visto que segundo as postulações de Vygotsky (1987), o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico num processo no qual aquele encontra na interação histórico-cultural infinitas possibilidades de desenvolvimento.

Em uma visão histórico-cultural o homem é naturalmente um ser social, já que as funções mentais mais complexas, que lhe dão a qualidade de ser humano, não lhes são conferidas em seu aparato meramente biológico, mas sim, são formadas ao longo da vida, pois não existiam no ser humano no momento do nascimento, todavia deve ser lembrado que as funções psíquicas “advindas do gérmen humano” (MARTINS, 2016, p. 15), já instaladas no organismo nascedouro, reagem aos estímulos externos, essas são as mais elementares funções da mente. Oportunamente, utilizaremos de um exemplo para elucidar as concepções dessas funções elementares.

Pegemos como exemplo uma criança em tenra idade, em uma situação que esta aproxime sua mão a uma panela quente no fogão, de pronto já imaginamos que por reflexo, ou por reações meramente naturais e impensadas, a criança irá impedir ou evitar esse contato quando sentir o calor, afastando a mão rapidamente. Assim se consubstancia uma função mental praticada sem qualquer mediação, direta e elementar.

Esse tipo de função elementar, porém de grande importância para o início da vida e de sua manutenção, foi observado e classificado por Vigotski (1995a) como funções psíquicas inferiores, quais sejam, funções oriundas do aparato orgânico, que constituem a mente humana desde o seu nascedouro.

Podemos citar como funções psíquicas inferiores a percepção, a sensação, a memória e a atenção. Segundo o autor essas funções são base para o início da auto formação humana, pois “influenciam o desenvolvimento do processo psíquico humano” (VYGOTSKY, 1995b, p. 12), constituindo-se como um berço para o surgimento de funções mais complexas.

A situação em que a criança estava inserida gerou efeitos reflexos, com a influência do meio externo, mas não em vão, já que representou algo bem proveitoso para seu psiquismo. Em concordância com teses vigotskianas, nós humanos, aprendemos a completar nossa estrutura mental, e esta se reflete em nosso corpo e em nossos atos perante os demais.

O tempo todo temos que aprender com o meio externo para sobrevivermos no mundo, e para isso usamos nosso aparato biopsicológico de funções psíquicas que são, até o último dia de nossas vidas, estimuladas pelo meio.

Apesar de complexas, as funções que vão se desenvolvendo com o auxílio do meio ambiente já estão presentes em tenra idade. As crianças são capazes de apresentar tais funções sofisticadas do pensamento desde cedo, Vigotski (1995a), as denominou como funções ou formas superiores de pensamento.

Contudo as formas inferiores de pensamento, permanecem por toda a vida dando suporte às advindas a partir das influências externas, quais sejam as superiores. Vigotski, esclarece que as funções elementares estão subordinadas às funções superiores, pois aquelas não desaparecem com o surgimento dessas (PASQUALINI, 2009). Como dito, estas não são capacidades meramente biológicas e elementares, mas transcendentais do aparato orgânico.

A teoria histórico-cultural as descreve como a consciência, a imaginação, a cognição, a atenção (dotada de voluntariedade e não apenas reflexa), a linguagem social e a memória mediada. Como se verifica, estamos nos referindo a capacidades culturalmente e historicamente desenvolvidas, e especialmente humanas (CASTRO, 2019, p. 55), intencionais, voluntárias e controláveis. Ademais são também descritas como adaptativas, porque realizam “uma fusão entre o sujeito e os estímulos aos quais responde, promovendo a adaptação do organismo ao meio” (MARTINS, 2016, p. 50).

A teoria em apreço defende que “o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo.” (VYGOTSKY, 1995c, p. 36 – tradução nossa)³⁰.

Vale dizer que as funções psíquicas superiores se desenvolvem “por meio de atividades práticas e instrumentais” (PRESTES, 2010, p. 36).

³⁰ El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo.

Voltando ao nosso exemplo, quando em uma função mental elementar a criança retirava a mão de perto de algo quente por mera atitude natural, agora em uma situação nova a criança ao lembrar do ocorrido (mediação) não ousará cometer o mesmo erro, ou o evitará de acontecer. Isto significa que, as funções psíquicas superiores ressignificam o modo dos sujeitos de agir e de pensar sobre o mundo, por meio de uma intermediação, nesse sentido, as funções psíquicas superiores são um produto de uma mediação.

Verifica-se a presença de algo mais na interação com o mundo, o que seja, a intervenção de um elemento intermediário na relação psíquica com o meio, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Ao que se verifica, em nosso exemplo, em um pensamento mediado, a criança, ao ver uma panela quente, ao fogo, examina a situação verificando a existência de calor, a relação contará com a lembrança (fator interno) da experiência anterior. Entretanto, se noutra ocasião, a criança observar uma panela ao fogão, mas se um adulto lhe alertar sobre eminente perigo, a relação estará mediada pela intervenção do adulto (fator externo).

Veja-se que na primeira ocasião a criança se utilizou de signos como instrumentos psicológicos, mas na segunda ocasião, utilizou-se do adulto como ferramenta. Nesse momento oportuno fazer menção à esta ideia no sentido de que:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 2003, p. 70).

Extraí-se que os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; ou seja, dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. Sobre os instrumentos Vigotski (2007), os concebe como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade.

Vale destacar que “os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares.” (OLIVEIRA, 1997, p. 34). Nesse sentido a autora ensina que os signos são “compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Na psicologia humana formas de pensamento se repetem por milhões de anos, e segundo a presente teoria, essas formas de pensamento vão se petrificando, e se instalam como mecanismos automáticos de pensamento, dando origem à processos psíquicos mecanizados.

Esses processos de pensamento de fato funcionam, motivo pelo qual se fossilizam na estrutura do pensamento.

A teoria em questão cita a atenção voluntária, como exemplo, que é o resultado de repetidas ocorrências de sua forma involuntária.

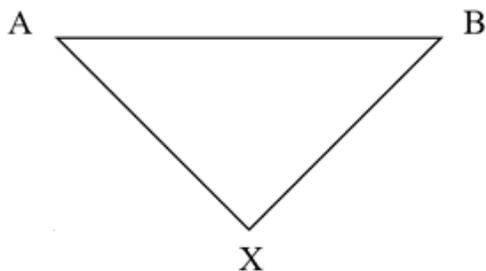
Apesar de a atenção surgir de maneira involuntária os indivíduos passaram a desenvolver a capacidade voluntária de se atentarem a algo, todavia não se desconsidera que essa voluntariedade retoma sua forma involuntária em seguida, e nesse processo observa-se a capacidade de se ter uma atenção superior às demais, qual seja a voluntária, contudo, em uma análise minuciosa, chega-se a constatação de que a constante repetição desta forma de pensamento gera uma certa impossibilidade de distinção entre a atenção voluntária e a não voluntária.

Vygotski (1995b, p. 108) descreve o exemplo dado por L. Quetèlet ao se referir sobre a maneira que a mente traduz uma palavra estrangeira para sua língua nativa, ou seja, esse processo de reação à um estímulo “palavra” é o mesmo processo superior de pensamento, visto que, entendendo uma vez como se faz, será este o mecanismo de tradução das demais línguas.

Convém destacar que é a partir da palavra ou de demais signos que nós “conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema.” (VYGOTSKY, 2003, p. 72). Ou seja, a palavra é um signo que dá significado psíquico aos objetos, e com o auxílio da fala e da linguagem, cada vez mais complexa, o pensamento vai se tornando cada vez mais desenvolvido, contudo, é essencial que o pensamento seja dirigido por signos e palavras para que se resulte em formação de um conceito verdadeiro.

Segundo Vygotski (2003) cada estágio do desenvolvimento do significado das palavras representa também um novo estágio de desenvolvimento na relação entre pensamento e fala. Vejamos o experimento abaixo demonstrado pelo autor Vygotsky:

Figura 1 – Triângulo de mediações de Vygotski



Fonte: Vygotsky (1995b, p. 116).

Conforme demonstrado na figura 01, o estímulo A, como bem explica Vigotski (1995b), provoca uma reação que leva ao estímulo X, que por sua vez influi no estímulo B. Nesse simples esquema triangular o autor buscou demonstrar que quando se forma uma conexão neural se estabelece um reflexo convencional direto entre os pontos A e B.

Todavia quando o nexa é mediado “no caso por X” em lugar de um vínculo direto entre A e B, se forma um outro caminho que os conectam, conduzindo A até B, desta vez por mediação de X. Dessa forma o autor explica que toda forma superior de pensamento pode ser sempre fracionada, assim como o funcionamento de toda máquina complexa que necessita de diversos mecanismos elementares para se atingir a forma superior de sua conduta, todavia o resultado será também peça para as sucessivas etapas de edificação do desenvolvimento.

Vigotski (1987) argumenta que nas funções psicológicas superiores um signo é introduzido entre o estímulo e a resposta de forma que toda a estrutura da função psicológica é transformada. Este é o mesmo caminho tanto para o desenvolvimento do indivíduo normal, quanto do superdotado, toda edificação psíquica humana dispõe dessas mesmas ferramentas, contudo, toda forma cultural de conduta possui diversas partes elementares e inferiores que a compõem, ou seja:

A análise do comportamento conduz sempre ao mesmo resultado, mostra que não existe uma forma de comportamento cultural complexa e superior que nem sempre seja constituída por vários processos elementares e primários de comportamento. [...] O que é novo é o fato de substituir uma conexão por outras duas, o que é novo é a construção ou combinação de ligações nervosas, o que é novo é o sentido de um determinado processo de fechamento da conexão com a ajuda do sinal; o que é novo é a estrutura de todo o processo de reação e não os elementos. (VYGOTSKY, 1995c, p. 116/117 – tradução nossa)³¹.

Aufere-se nesse aspecto, que toda forma superior de conduta não existe sem a forma inferior ou elementar, já que estas não esgotam a essência das formas superiores. De certo “da mesma forma que os instintos não desaparecem, mas são superados nos reflexos condicionados, ou os hábitos continuam a persistir na reação intelectual, as funções naturais continuam a existir dentro das culturais.” (VYGOTSKY, 1995c, p. 124 – tradução nossa)³².

É importante ressaltar que o desenvolvimento apesar de sempre ocorrer internamente pressupõe uma questão cultural externa que lhe motive, ou seja, toda função psíquica superior,

³¹ No original: “El análisis del comportamiento aboca siempre al mismo resultado, demuestra que no hay forma compleja, superior, de conducta cultural, que no esté constituida siempre por varios procesos elementales y primarios de comportamiento. [...] Lo nuevo es el hecho de sustituir una conexión por otras dos, lo nuevo es la construcción o combinación de los nexos nerviosos, lo nuevo es la dirección de un determinado proceso de cierre de conexión con la ayuda del signo; lo nuevo es la estructura de todo el proceso de la reacción y no los elementos.”

³² No original: “del mismo modo que no desaparecen los instintos, sino que se superan en los reflejos condicionados, o que los hábitos siguen perdurando en la reacción intelectual, las funciones naturales continúan existiendo dentro de las culturales.”

foi antes externa para então se internalizar, o que significa dizer que foi social antes de ser individual.

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois dentro da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formulação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1978 apud LOCK, 1989, p. 243 – tradução nossa)³³.

Segundo o autor “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas” (VYGOTSKY, 1995b, p. 150).

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir, assim, o sujeito, principalmente, a partir do uso da palavra (matéria prima da linguagem falada), insere-se cada vez mais no mundo, expandindo as representações de seu meio, ampliando sua aptidão de formação de conceitos e, conseqüentemente, obtendo a noção de si, do outro e da realidade, o que Vygotsky (1924/2004) chama de tomada de consciência. Para Vygotsky as palavras possuem significados públicos, mas o seu sentido é interno, é pessoal, ou seja, coligado aos aspectos psicológicos de cada pessoa o que as leva, a partir da linguagem falada, a produzir sua própria história, mas também serem produto dela, o que designa sua teoria como histórico-cultural.

Vale lembrar que os sentidos também se modificam, e “emergem das interações históricas e culturalmente construídas” (BARROS, 2009, p. 179), ou seja, os sentidos das palavras e seus significados sofrem, constantemente, os efeitos da permanente modificação dos contextos sociais. Na concepção de Vigotski (1924/2004), sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência. Dessa forma, na medida da tomada de consciência de nossas ações, maior se torna a capacidade de transformarmos a realidade, já que ao damos mais sentido e significado às coisas, conectando-as à novos aspectos que lhes conferem novos contornos. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a consciência é a função superior de vanguarda, ou seja, a locomotiva das demais funções superiores.

³³ No original: “Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formulation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals.”

4.2 Dos níveis de desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento

Até o presente momento o estudo mostrou que o indivíduo, desde a primeira idade, internaliza aquilo que ele vive socialmente, e vimos que nessa perspectiva o desenvolvimento das funções psíquicas é movido pelas experiências do meio objeto. Vale dizer que o desenvolvimento do indivíduo se dá “nas relações que estabelece com o ambiente físico e social. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas.” (OLIVEIRA, 1994, p. 19).

Vigotski (2010) entendia que o desenvolvimento da criança começava antes de sua fase escolar, visto que a instrução escolar nunca começava do zero, enfatizando sempre que a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. O autor concebe o desenvolvimento como sendo um processo caracterizado por evolução e involução (avanços e retrocessos), que acontece por meio de saltos qualitativos.

De certo é fundamental para vida humana a instrução escolar, mas a teoria histórico-cultural alerta, nas palavras de seu mentor que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 2003, p. 117). Concluímos assim que o bom ensino não repete aquilo que o aprendiz já sabe, pois se assim fosse, não haveria desenvolvimento. Vale dizer que “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações.” (VYGOTSKY, 2000, p. 303). O bom ensino deve ser desafiador da atividade do aprendiz, ser colaborativo, no sentido de que um parceiro mais experiente oferece níveis de desenvolvimento a partir de uma ajuda àquele (o aprendiz) a realizar algo que não pode realizar sozinho.

A teoria em questão compreende os processos de constituição do psiquismo humano como resultante da interdependência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o que acontece dentro da zona de interação. Nessa zona o instrutor e o aprendiz cooperam entre si, sendo que as atividades e problemas propostos devem se dirigir ao que Vigotski definiu como zona de desenvolvimento proximal, da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 112-113).

Por sua visão, Vigotski (1999) descreveu dois níveis de desenvolvimento sendo o primeiro nomeado de nível de desenvolvimento real, e o segundo, de nível de desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se a um grau de desenvolvimento em que as conquistas, os conhecimentos, e aprendizados já estão efetivados na mente do aprendiz.

Dessa forma o nível de desenvolvimento real é aquilo que já é real (zona de desenvolvimento real) para o intelecto, se refere a uma condição em que o aprendiz tem a capacidade de realizar tarefas de maneira independente, ou seja, são conquistas já realizadas por ele, funções que o sujeito já aprendeu e domina, indicando processos de desenvolvimento já consolidados. “Este nível indica, assim os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.” (REGO, 2012a, p. 72).

Longe de se pensar que o sujeito seria capaz de aprender tudo sozinho, pois o conhecimento em nível real está apenas consolidado, mas, certamente, foi adquirido de alguma forma, seja pelo meio social, por interações, ou outras atividades de aprendizado, o que importa é que esse nível real de desenvolvimento é determinado pela capacidade que uma pessoa tem de solucionar sozinha as atividades que aparecem em seu caminho. Diferentemente, o segundo nível - de desenvolvimento potencial - refere-se às potencialidades que o conhecimento pode atingir, ou seja, nesse grau há conhecimentos e capacidades em vias de serem construídas, possíveis de serem realizadas, sejam por imitação ou por auxílio, ou por meio de pistas e instrumentos fornecidos por companheiros mais experientes.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. (REGO, 2012a, p. 73).

Nesse sentido, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento potencial hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã [...]” (VIGOTSKY, 2003, p. 113). Com isso, entendemos que ninguém nasce programado para se desenvolver de uma determinada maneira. Para o autor, o desenvolvimento progride dependendo do processo de aprendizado, em suas palavras, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; dessa sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.” (VYGOTSKY, 2003, p. 118). Vigotski propõe que:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros. Uma vez

internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2003, p. 117-118).

Como demonstrado, o autor descreveu uma área intercessora entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, que é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) conhecida como uma zona fomentada pela interação de um indivíduo aprendiz com outros indivíduos com maior experiência.

Nesse sentido o verdadeiro ensino é aquele que acontece na ZDP, isto porque é nesse cenário que uma série de processos internos humanos são estimulados onde o desenvolvimento evolui ou não, na medida das abordagens a respeito do objeto que está sendo aprendido/estudado/experimentado.

Dentro da ZDP o aprendiz utiliza o que já conhecia a respeito do objeto de conhecimento, o avalia, o incorpora, o nega e o supera, chegando a um novo nível de conhecimento, sobre o objeto ou fenômeno. Contudo a atuação na ZDP não acaba por aí, visto que em uma nova abordagem o conhecimento elaborado e discriminado também será ampliado, novamente negado, alarmado, reduzido ou superado.

Pode se dizer que todo ensino, quando organizado adequadamente, visando a intervenção na zona de desenvolvimento proximal, não somente resulta em desenvolvimento mental, como também desencadeia vários processos internos, o que não ocorreria espontaneamente. O professor ao agir na ZDP, trabalha visando transformar o que é nível de desenvolvimento potencial de seus alunos em nível de desenvolvimento real.

Ou seja, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 2007, p. 113)

Por exemplo, quando uma criança ao buscar aprender multiplicar números, primeiramente precisa saber a operação de soma. Se a criança já sabe a adição (conhecimento real) ela possui condições de aprender a multiplicação (conhecimento potencial).

Vigotski (1998) defende que os indivíduos aprendem na interação com outros mais experientes, que a interação é a força que move o aprendizado. Sob essa perspectiva Vigostkiana, a aprendizagem ocorre por meio das relações dos sujeitos suas interações, leituras e experiências que culminarão dessa forma, na produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2012).

Quando o aluno interage dentro da área intermediária entre o nível real e o potencial de conhecimento, ele alcança o conhecimento potencial a partir da mediação do orientador, do professor ou qualquer instrutor.

Convém ressaltar que ao resolver problemas matemáticos, é importante que o aluno o faça engendrando caminhos possíveis para a sua resolução, a teoria em questão, afirma que para

que isso aconteça, o ideal é propor situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a resolvê-las.

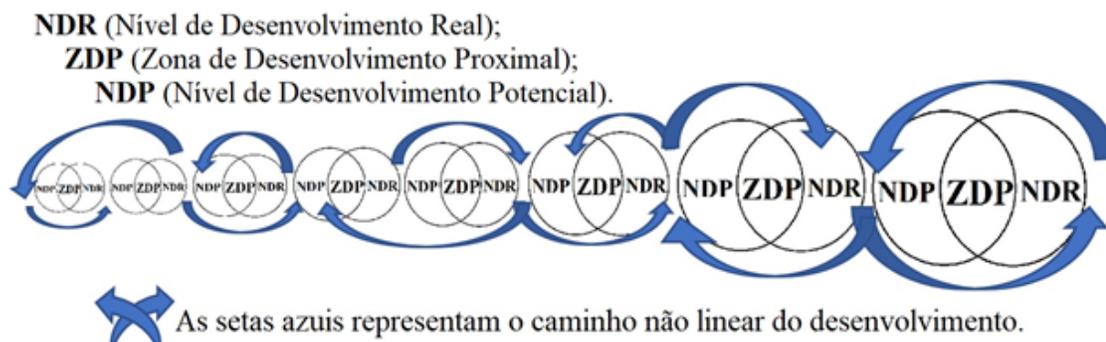
Isso porque Vigotski ensina que a formação de conceitos “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.” (VYGOTSKY, 2003, p. 104) Nesse sentido o autor prevê que para um bom ensino o professor deve oferecer não apenas cultura nas suas formas mais elaboradas aos alunos, mas também oferece sua ajuda no nível de zona de desenvolvimento proximal.

Para tanto o professor deve identificar o motivo que impulsiona e move o fazer dos alunos, deve aquele entender o motivo que leva seu aluno a se envolver afetivamente e cognitivamente pelo objeto de conhecimento, qual o resultado anseia o aprendiz alcançar com aquela atividade de descobrir. Deve o professor identificar qual sentido tem para o aluno aquilo que a instrução irá lhe propor a conhecer. A teoria vigotskiana enfatiza que o aprendizado escolar produz desenvolvimento psicológico, todavia este depende da ação docente na medida em que o mediador atua na zona de desenvolvimento proximal e, dessa maneira, produz novas formações psicológicas. As interações sociais no contexto escolar (uso de materiais, demonstrações, assistência, fornecimento de pistas, instruções) são fundamentais na promoção das interações em questão pois facilitam o entendimento e a internalização dos conhecimentos, mas também auxiliam o docente na visualização do nível de conhecimento dos alunos.

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. (REGO, 2012b, p. 74).

Nesse sentido, é muito importante que o docente se utilize da ZDP para determinar as limitações e o nível real de conhecimento dos discentes, sendo que isso lhe dará foco em sua atuação, podendo se utilizar, por exemplo, de exercícios em grupo e compartilhamento de dúvidas e experiências, nesse contexto, a atuação dentro da ZDP teria um resultado contínuo de desenvolvimento, conforme se pode ver na ilustração que segue:

Figura 2 – Zona de desenvolvimento proximal e níveis de desenvolvimento



Fonte: Acervo do autor (2022).

A Figura 2 representa o que, frequentemente, acontece em relação ao desenvolvimento, que “se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 56). Leontiev (2001), levanta em sua obra a questão dos estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (VYGOTSKY, 2007, p. 65-66).

Diante do exposto, a abordagem histórico-cultural concebe o desenvolvimento como fenômeno histórico e dialético, intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenvolve de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas. Elkonin descreve que “o efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem.” (ELKONIN, 1960, p. 498) Esta dinâmica é contínua, porém, não se dá de maneira uniforme. Contudo o autor (ELKONIN, 1960) declara que de modo constante deve se dar o trabalho dentro da ZDP, vale dizer, devem nesse processo de desenvolvimento participarem ambos, professor e aluno, para tanto há de se estimular o diálogo, a troca de informações, a força da dialeticidade dos fenômenos, a cooperação, o confronto de ideias, a ajuda mútua, o compartilhamento de tarefas, propiciando a construção de conhecimentos numa ação partilhada.

Pelo fato de que o desenvolvimento psíquico das crianças não reflete automaticamente tudo o que atua sobre elas não se deve subestimar, de forma alguma, o papel diretor do ensino e da educação em seu desenvolvimento, mas se faz indispensável uma

organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral. (ELKONIN, 1960, p. 499).

Para bem descrever esse movimento contínuo, podemos voltar ao exemplo anterior, da criança que, neste momento, após conhecer a operação de adição, também foi capaz de aprender a multiplicar números unitários (conhecimento real), dessa forma, seu próximo desafio é realizar operações de multiplicações de dezenas (conhecimento potencial), e assim continuamente, todavia é na zona de desenvolvimento proximal que ocorre o aprendizado mediado pelo professor, pois é nesta zona intermediária que o conhecimento potencial se transforma em conhecimento real, e assim sucessivamente.

Como já mencionado, a teoria em questão descreve a educação como um processo cultural e histórico que pressupõe a relação do homem com o mundo de uma maneira mediada. É verdade que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil, tendo em vista que nesse ambiente ocorre uma intensa formação das capacidades intelectuais e cognitivas da criança e todas as suas relações, inclusive as relações familiares, passam a estar mediadas pela atividade de estudo (ELKONIN, 1987). Nesse sentido a zona de desenvolvimento proximal apresenta-se como uma poderosa ferramenta de desenvolvimento, capaz de “aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.” (VYGOTSKY, 2007, p. 114).

4.3 Contribuições da psicologia histórico-cultural às práticas docentes

A escola tem o papel de proporcionar o acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas histórica e socialmente, e para tanto, conta com o professor como um protagonista da instrução intencional, a partir do estímulo à convivência, e ainda mais, vale dizer que para fazer cumprir seu objetivo o docente conta com a atuação do aprendiz, como por exemplo dentro da zona de desenvolvimento proximal, intermediando o aprendiz com seu objeto de conhecimento, a partir de interações mútuas. Logicamente o professor deve planejar as atividades diversificadas, e promover um conjunto de atividades, dando a gestão das atividades para as crianças, ou seja, o produto será coletivo e não individual. Nesse sentido Prestes bem enfatiza esta relação mútua nos seguintes ditames.

[...] um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social do desenvolvimento. (PRESTES, 2012 p. 65).

Contudo o docente porta e apresenta ao aprendiz o conjunto da cultura nas suas formas mais elaboradas, dessa forma, tem-se que a inteligência e a personalidade dos seus alunos

passam por dentro da escola, passam pela atividade do docente, que pode se munir da teoria em questão promovendo, especificamente nos primeiros anos de vida de seus alunos, marcos importantes no desenvolvimento destes, o que “pode modificar, de forma radical, a personalidade dos discentes.” (VYGOTSKY, 1988, p. 103) Segundo Leontiev (1983), para que os conhecimentos eduquem é preciso criar nos aprendizes uma atitude frente ao conhecimento, fazendo-os atribuir um sentido àquilo que se aprende na escola, a fim de que façam do conhecimento humano um prazer e uma necessidade.

Para abstrair a realidade que as impressões sensíveis percebem, é necessário um aparato psicológico decodificador dos objetos e fenômenos oriundos da realidade objetiva. As decodificações e classificações daquilo que foi observado, a partir de episódios particulares, dependem da capacidade de generalização de cada indivíduo. Sabendo disso, a formação mental de conceitos histórica e culturalmente concebidos, é o alicerce de um mundo que vai sendo construído internamente em um relativo ordenamento lógico. Contudo, para que os reflexos psíquicos da realidade atinjam níveis de abstração cada vez mais lógicos, é necessário que o pensamento utilize estruturas de generalização de dimensões cada vez mais universais. Nos primeiros anos de vida, a palavra é mera extensão ou propriedade do objeto, quando uma criança começa a falar, ela ainda não domina a palavra, ela compreende seu som apenas, e relaciona esse som à coisa.

Nesse sentido uma criança, em uma fase embrionária ainda do pensamento, pode pedir o copo quando está desejando a água, pode pedir a cor vermelha quando está se referindo à uma fruta. Como se observa, a criança que ainda não domina o significado da palavra, está imersa em um pensamento sincrético, não apresentando uma correspondência subjetiva fidedigna do mundo objetivo. Contudo muitos adultos também padecem dessa ausência de domínio da realidade objetiva. É necessário que o percurso do pensamento até o essencial conceito formado ocorra de maneira ordenada, ou seja de uma forma bem elaborada.

As relações que estabelecemos entre os objetos e fenômenos, as noções dos seus atributos, suas diferenças e semelhanças nos levam à capacidade cada vez maior de generalização.

A formação de conceitos em toda a sua complexidade advém de um sequenciamento perceptivo, isto porque o surgimento do conceito foi precedido de relações fortuitas que geraram relações lógicas e um encadeamento perceptivo até que se fundisse em verdadeira percepção subjetiva da realidade.

A escola é uma instituição que se propõe a cumprir um projeto de desenvolvimento e formação humana, a fim de levar o ser humano a compreender o mundo no qual irá atuar e

viver, ainda mais por este ser um mundo de interações sociais, que requer seres integrados culturalmente. Vigotski já ensinava que "na ausência do outro, o homem não se constrói homem". (VYGOTSKY, 2007, p. 235). Por outro lado, o autor também dá importância à auto relação, na qual o indivíduo reflete sozinho, reelaborando todo o conhecimento absorvido, criando, complementando e levantando hipóteses. Todavia iremos focar na máxima Vigotskiana de que "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer." (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Conforme descrito nos processos de interações dentro da zona de desenvolvimento proximal, o professor tem a faculdade de provocar um desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno, modificando o ambiente mental do aluno levando-o a reestruturar seu pensamento em formas mais elaboradas, criando problemas, e gerando lacunas possíveis de serem preenchidas com novos conhecimentos, mantendo a ênfase no que é essencial, qual seja operar utilizando a capacidade de abstrair. Nesse sentido, Elkonin (1987) enfatiza que é no ambiente escolar que ocorre uma intensa formação das capacidades intelectuais e cognitivas da criança.

O estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família. (ELKONIN, 1987, p. 119).

Representar a realidade com fidedignidade, selecionar os conteúdos a fim de apresentá-los de maneira a potencializar os reflexos psíquicos dos alunos por meio de relações explicadas e mediadas pelo professor é a pedra de toque da docência rumo a edificar o desenvolvimento do ser humano, preparando-o para a vida e conseqüentemente, modificando sua inteligência e personalidade, senão vejamos:

O estudo não é para ela simplesmente uma atividade de assimilação de conhecimentos nem um meio para preparar-se para o futuro, e sim a criança o compreende e o sente também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos (BOZHOVICH, 1985, p. 169).

Esse conjunto de objetivos visa o atingimento da formação das máximas qualidades humanas dos alunos, nesse rumo Vigotski já enfatizava que o desenvolvimento é conduzido pelo aprendizado pois este "se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKY, 1998, p. 117), esclarecendo que ao mesmo tempo que se trabalha com os conteúdos do desenvolvimento

humano, é também papel fundamental da escola organizar o meio social (Vigotski, 2001), visando o aprendizado.

Nesse íterim tem-se que a relação professor-aluno-objeto é essencial no processo de internalização de conceitos históricos e socialmente elaborados. Dessa forma extrai-se que a escola deve se voltar à transformação do indivíduo em um ser humano completo e desenvolvido, já que somos parte de um mundo culturalmente estabelecido.

Se o desenvolvimento humano acontece movido pelas condições materiais de vida e de educação, os atores sociais no papel de educadores, exercem um papel fundamental neste processo.

Conforme demonstrado, em nossa legislação nacional, é previsto como direito do aprendiz (BNCC, 2018), a influência da teoria histórico-cultural, visto que se baseia na interação cultural como pedra fundamental para a promoção do desenvolvimento humano, nesse patamar é papel dos protagonistas do ensino, estimular e desenvolver as máximas possibilidades de compartilhamento das qualidades socio culturais humanas entre seus alunos.

A teoria ora estudada elucida que a educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados que, somente por conceitos podem se apresentar de modo correto, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 245-246).

[...] podemos sondar com toda a clareza tátil aquela peculiaridade essencial a todo o pensamento por complexos e que o distingue do pensamento por conceitos: diferentemente dos conceitos, no complexo não existe vínculo hierárquico nem relações hierárquicas entre os traços. (VYGOTSKY, 2000, p. 186).

Bozhovich (1985) enfatiza que somente o pensamento por conceitos (formação de nexos conceituais) supre as necessidades cognitivas das crianças, tendo em vista que a escola que se baseia simplesmente no ensino verbalista (memorização), onde predomina a simples reprodução formal (oral ou escrita) abre lacunas no desenvolvimento e até mesmo no interesse dos alunos sobre o objeto de estudo.

O ensino verbalista trata o aluno como uma enciclopédia, repleto de teorias, aprendendo apenas a verbalizar um conceito, sem que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito. Ademais, Davídov (1988) já destacava que expressar o objeto por meio do conceito significa compreender sua essência:

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que, em sua unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVÍDOV, 1988a, p. 126).

Ora, vale dizer que ao conhecer as essencialidades dos objetos, os alunos conhecerão também sua relevância para a vida social. Eis a habilidade essencial que o professor deve possuir, a capacidade de transformação de seus alunos de meros memorizadores de conceitos, mas em indivíduos que absorvem os conceitos.

Se portadores da essência dos objetos de estudo, os alunos se fazem mais críticos, criativos, capazes de reelaborarem os sentidos e significados dos objetos e fenômenos experienciados, e, conseqüentemente poderão transformar suas realidades objetivas, subjetivando o mundo para dentro de si, tornando-se um sujeito-social.

Extraí-se que, a teoria histórico-cultural enfatiza por meio de seus autores que o desenvolvimento se subjugua ao processo da ampliação de formação de conceitos, ou seja, um ser humano desenvolvido psicologicamente, é aquele que possui um grande repertório de conceitos.

Ou seja, o ser humano é compreendido de modo sistêmico, como um ser que articula suas dimensões históricas, interrelacionais e pessoais e, quando o profissional da educação se utiliza desses princípios, ele empreende, também, uma ação favorecedora do desenvolvimento e transformação humanos. Assim a escola, por esta visão, deve reproduzir na medida do possível, o processo histórico dos conceitos.

A realidade concreta e a dialeticidade objetiva/subjetiva fornecem o berço para o nascimento do conceito, partindo-se disso, uma boa aula destina-se à subjetivação da realidade para além de seu aspecto concreto.

Um bom professor, nesta perspectiva, deve explicar e mediar fenômenos da realidade convertidos pelo trabalho intelectual humano em conceitos. Pode-se dizer que o professor é o pincel, que se utiliza da realidade objetiva como a tinta que se transpõe em subjetiva sob a tela da mente de seus alunos. Ou seja, o docente é como um manipulador, criador e organizador dos reflexos psíquicos de seus alunos, ciente de que o pensamento está sempre conectado a percepção sensível, e jamais perde a sua natureza experiencial.

Nesse sentido, a atividade de ensino deve fomentar o enriquecimento da subjetividade psíquica e utilizar-se da mediação para tanto, e sob a presente perspectiva, este caminho é o mesmo, desde a mais primária educação até uma efetiva escolarização de nível e alcance superior.

Abrem-se, em estudos pedagógicos, possibilidades de atuações que potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da reorganização das ações e da consciência sobre si e sobre a realidade. Ademais, fica demonstrado que muitos autores deram suas vidas para fornecer ferramentas que auxiliem a atividade docente.

Eis uma tarefa fundamental na docência, qual seja, utilizar-se de tais ferramentas a fim de conceber situações sociais de desenvolvimento, promotoras de vivências que produzam a compreensão dos múltiplos significados e dos processos de ressignificação, para que o aprendiz se encaminhe rumo a um modo conceitual de pensamento, superando as dimensões empíricas dos objetos e fenômenos.

Dessa forma a interação, se apresentou como uma das ferramentas mais importantes para o atingimento do desenvolvimento da consciência, da inteligência e da personalidade humana.

4.4 Conclusões

Demonstramos no capítulo 4 que nascemos com uma estrutura do psiquismo incompleta, elementar, mas não menos importante que as formas mais complexas que surgem como tempo de experiências vivenciadas. Descrevemos caminhos de transformação das estruturas psicológicas, apresentando as funções psicológicas superiores que surgem a partir das relações sociais entre os indivíduos e seu ambiente, pois nessas relações encontramos os elementos mediadores para compreendermos e agirmos no mundo.

Concluimos que as experiências vão nos transformando e nos ensinando a viver em um mundo mais complexo, sendo que não podemos contar apenas com o aparato biológico. Em suma, a perspectiva histórico-cultural defende e demonstra funções inferiores e elementares inatas, contudo, nascidas em um cérebro dotado de plasticidade, o que nos leva a lidar com o mundo complexo desenvolvendo e aprendendo novas funções mentais dentro das nossas relações sociais, históricas e culturais. Por sua vez as funções psíquicas superiores ressignificam o modo dos sujeitos de agir e de pensar sobre o mundo, concluimos que as funções superiores da mente são funções mediadas e que nossas funções naturais continuam a existir dentro de funções culturais. Concluimos que nosso desenvolvimento ocorre em um processo caracterizado por evolução e involução (avanços e retrocessos), que acontece por meio de saltos qualitativos. Demonstramos como o pensamento por conceitos auxilia o indivíduo a ordenar sua imagem subjetiva na dialética com a realidade objetiva, mantendo-se sempre em incessante transmutação ao longo da vida. Para completar-se humano o sujeito depende do aprendizado que absorve e o insere em determinado grupo cultural. Nessa perspectiva cultural e histórica, verificou-se que é o aprendizado que possibilita e promove o desenvolvimento.

Valendo-nos da teoria estudada, compreendemos que é a partir da interação com o meio social que passamos a desenvolver nossa consciência e personalidade atingindo níveis

superiores de intelecto para além das formas mais simples de pensamento. Com o auxílio da escola, os alunos podem obter uma maior transformação de suas potencialidades intelectuais, pois têm aqueles o professor como promovedor da apropriação de conhecimentos em níveis mais elaborados e mais científicos.

A concepção de zona de desenvolvimento proximal foi demonstrada como uma grande ferramenta ao docente dentro desse processo de evolução, facilitando seu trabalho de mediação, onde o professor exerce seu protagonismo mútuo com o aluno na interação com os demais sujeitos do aprendizado. Compreendemos que à escola cumpre engendrar intrapsiquicamente o ser humano a partir da organização consciente do meio extra psíquico. Nessa atuação, com base nas teses vigotskianas aqui apresentadas, os docentes são munidos de ferramentas capazes de edificar o projeto de ser humano proposto pelas necessidades sociais, idealizados pela cultura.

Dessa forma a instrução escolar pode atingir seus fins, já que o desenvolvimento dos indivíduos passa pelas mãos dos docentes, que devem utilizar-se de ferramentas de interação para promover o encontro dos alunos com suas potencialidades de generalização a partir de atividades mediadoras.

Destacamos que a formação do pensamento por conceitos é essencial para um avanço no desenvolvimento, visto que dessa forma a escola deixa para trás concepções mecanicistas, repetitivas e verbalistas de ensino, que comprovadamente desestimulam os alunos a aprender. Após uma análise do modo de instrução por conceitos, concluímos que o docente e o discente passam a agir de forma ativa no aprendizado, pois visam a essencialidade dos objetos e fenômenos.

Do mesmo modo, na perspectiva histórico-cultural, a metodologia escolar não pode ser autoritária, onde o professor decide, planeja e ensina sozinho, mas sim, por outro lado, deve ser arquitetada para que haja uma interação entre o ambiente, o professor e o aluno. Logo, o trabalho, finaliza como intento em oferecer subsídios à reflexão sobre as proposições, destacando, alguns dos principais conceitos trazidos pela Psicologia Histórico-Cultural, como a zona de desenvolvimento proximal, constituindo-se como uma das ferramentas mais efetivas na promoção do aprendizado e desenvolvimento humano.

Trabalhar com os preceitos da mencionada teoria no ambiente escolar, eleva os aprendizes a unidade sujeito-social, conduzindo-os à conceitos que lhes permitirão compreender melhor a vida e sobreviver nela de maneira auto formativa, ascendendo a novos modos de funcionar, pela transformação de dadas funções psicológicas superiores que, por sua vez, promovem a transformação de todo o sistema psicológico.

Por fim, concluímos que a realidade social se modifica e se conecta a outras, possibilitando a conscientização do sujeito por meio da reelaboração de suas concepções de sentidos e significados dentro de sua cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente apresentamos com base em estatísticas da educação brasileira que nossos índices estão bem aquém do que seria considerada uma média entre países subdesenvolvidos, portanto, há a grande necessidade de se pesquisar formas mais elaboradas de fazer nossos alunos atingirem um desenvolvimento mental mais amplo.

Além de problemas estruturais, outras transformações que estão ocorrendo no mundo globalizado, sejam tecnológicas, sanitárias ou econômicas, têm exigido mudanças na Educação, sendo preciso formar cidadãos capazes de lidar melhor com suas próprias capacidades sociais.

Nesse cenário de dificuldades, o estudante brasileiro tem dificuldades seu desenvolvimento, e conseqüentemente, toda a sociedade afetada, contudo, encontramos na teoria que foi objeto de nossos estudos um possível caminho rumo a maneiras fomentadoras de desenvolvimento e impulsionamento das capacidades intelectuais humanas.

Com nossos estudos, verificamos que a Teoria Histórico Cultural é uma corrente psicológica que aponta subsídios teóricos e metodológicos para a organização do processo ensino-aprendizagem, encontramos nas contribuições de Vygotsky e seus colaboradores, fundamentos no sentido de reconhecer que a aprendizagem projeta o desenvolvimento. Na dinâmica educacional escolar, o papel docente, na perspectiva vigotskiana, é de cuidar não apenas da transmissão de conhecimentos, mas o professor deve manter um ambiente favorável ao diálogo, à segurança e ao respeito mútuo, para que os alunos tenham aceitação uns com os outros, tenham colaboração coletiva e se sintam fazendo algo positivo entre si.

Nessa relação social o educador também se transforma em sua atividade produtiva – a docência, pois a educação é um processo conjunto, já que na dialética educativa, o professor modifica a todo tempo seus métodos pedagógicos, já o aluno além de construir o seu conhecimento, também auxilia aquele a planejar e criar mudanças em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

O foco no estudo da concepção dos conceitos, trazidos pela Teoria Histórico Cultural, demonstrou que a apropriação do mundo externo em forma de conceitos historicamente desenvolvidos, potencializa a maneira do indivíduo visualizar o mundo e intervir em sua realidade. Essas formas mais bem elaboradas são desenvolvidas por meio de mediações que acontecem no intercâmbio social, indivíduo e sociedade, vindo a transformar as funções psíquicas dos indivíduos de formas mais elementares até formas mais complexas.

É fato que os indivíduos sobrevivem normalmente com aquilo que aprendem cotidianamente, mas esta forma de aprendizado não explora a capacidade humana de

desenvolvimento psíquico, da maneira quando se aprende conteúdos escolares cientificamente elaborados.

Nesse sentido os conceitos científicos, ao serem apropriados pelo sujeito, durante o período de ensino escolar, trazem até seu aparato psíquico concepções historicamente desenvolvidas em suas formas mais fundamentais, sistematizadas e intencionalmente transmitidas pela ação pedagógica, que proporcionam a este um salto qualitativo em sua percepção e no desenvolvimento de sua personalidade. Isto porque o sujeito que não dominou o conceito científico sobre algo, mas se restringiu à forma aprendida cotidianamente, permanece limitado ao ponto de vista perceptivo, elementar, superficial, e seu desenvolvimento mental fica tão estreito quanto a sua forma superficial de ver o mundo.

Em nossos estudos visualizamos que o ser humano é repleto de potencialidades, e a maior delas é o atingimento da autoconsciência e a reflexão de sua própria realidade. Para facilitar a conquista de formas complexas de pensamento é necessário que o indivíduo obtenha o máximo de conceitos científicos sobre os inúmeros fenômenos e objetos que lhe rodeiam.

Retomando nossos objetivos específicos temos que a Teria Histórico Cultural explica que para desenvolver o pensamento por meio de conceitos é importante que as relações de pensamento e linguagem passem pelas suas formas mais primitivas e elementares, em um processo gradativo de internalização daquilo que de início seriam meras percepções do mundo real, para uma transformação do próprio mundo interior do indivíduo. Formas mais elementares da experiência cotidiana vão dando embasamento à compreensão que o indivíduo constrói do seu mundo a partir das interações sociais travadas em seu dia-a-dia.

A escola tem papel de apresentar os conceitos científicos aos sujeitos, devido à importância da apropriação dos conceitos científicos para o desenvolvimento psíquico, pois permite a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para a transformação do indivíduo e de sua prática social.

Quanto maior for a capacidade de alcançar níveis mais complexos e elevados de pensamentos mais o indivíduo domina a própria noção de sua realidade objetiva, e conquista até mesmo sua auto conduta. Assim o indivíduo consegue ferramentas psicológicas que irão facilitar sua ação no mundo em que vive.

Dessa forma entendemos que uma maneira eficaz para se melhorar nossos índices da educação nacional seria a escola e os professores passarem a se utilizar cada vez mais de técnicas desenvolvidas na Teria Histórico Cultural, pois esta teoria critica práticas docentes que ficam circunscritas aos conceitos cotidianos, por outro lado anuncia que a abstração de conceitos científicos é indispensável para a complexificação do pensamento e para o

engendramento de sociedades cada vez mais letradas, interagidas, fundadas ao contexto histórico e cultural de seus indivíduos.

A escola é a instituição que transmite, em situações formais, os conteúdos que a humanidade tem de mais logicamente elaborado, e a partir dos estudos ora oferecidos, verificamos que esses conteúdos se materializam nos conceitos científicos, nas artes, na ciência de diferentes culturas e no desenvolvimento da reflexão psicológica. A educação não pode mitigar a capacidade do sujeito de questionar a sua realidade.

A partir desses estudos entendemos que o aluno conduzido ao pensamento conceitual, tem maiores condições de generalização e representação simbólica de sua realidade objetiva, obtém novos níveis de perspectivas psíquicas, ganha profundidade em sua forma de ver o mundo, obtém saltos qualitativos em seu saber epistemológico, modifica suas condutas, sua linguagem e pensamento, podendo melhor planejar, antecipar e criar novas situações culturais em conjunto à humanidade. A educação pela transmissão de conhecimentos científicos relativamente estáveis é que vai libertar o desenvolvimento intelectual dos alunos à caminhos mais sistematizados de conhecimento.

Nesse cenário, o professor tem grande participação quando promove processos de ensino pela preparação do ambiente pedagógico propício a uma melhor difusão de ideias, incentivando e encorajando seus alunos a serem positivamente ativos no processo de sua aprendizagem. O professor que parte do potencial do aluno para aquilo que será seu conhecimento real mais adiante, age como um refinador das capacidades psíquicas dos alunos, contudo ambos, professor e aluno se modificam nesse processo.

A Teria Histórico Cultural nesse aspecto docente trouxe a ferramenta chamada de zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como um ponto em que ocorre a fusão do pensamento com o novo conhecimento, sendo preciso que o professor, na organização do processo ensino-aprendizagem, saiba levar seus alunos a perceberem a essencialidade de tudo que possam se apropriar a fim de que passem a pensar conceitualmente, exercendo com intencionalidade para que eles participem de sua própria formação mental, envolvendo-os e fazendo-os compreender os conceitos trabalhados, ou seja, levar o estudante à consciência e ao uso definido de suas próprias operações mentais e materiais.

Nesse processo, é importante que o professor escolha atividades de ensino a partir das experiências cotidianas e da cultura de seus alunos, pois são aspectos que ancoram a prática educativa e configuraram a organização do ensino-aprendizagem de conceitos, levando em consideração as especificidades do indivíduo com o qual lida.

Esse ensino munido de intencionalidade, de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento por conceitos irá integrar o sujeito do aprendiz em seu meio social, este deixará de ter um pensamento mediocrizado por formas cotidianas de aprendizado e será capaz de manejar instrumentos e signos com maior eficiência e terá caminhos abertos para seu desenvolvimento a partir de abstrações dos conceitos mais elaborados pela cultura.

Este trabalho buscou, assim, trazer uma contribuição para o meio docente, contudo sem a possibilidade ou a pretensão de esgotar os temas aqui tratados tão complexos. Brindamos com o estudo da Teoria em questão pelo reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os alunos possam tomar suas vidas e os rumos da sociedade em suas mãos. Fechamos um ciclo de investigações, mas as proposições aqui presentes podem apontar caminhos capazes de incentivar outras pesquisas que contribuam com o debate acerca dessas questões.

Estamos conscientes quanto à necessidade de estudos aprofundados de autores continuadores das pesquisas nessa perspectiva teórica, bem como pela importância das investigações nesse tema, ainda mais pelas estatísticas atuais de nossa educação, para que possamos melhor definir e trabalhar com o modo conceitual de pensar desde a Educação Infantil, refletindo sobre a organização do ensino-aprendizagem e a formação do professor que atua em todos os segmentos e níveis educacionais.

É importante sinalizar que as formas de ensino ora tratadas não são para nós os únicos modelos a serem seguidos e tampouco buscamos priorizá-los em detrimento de maneiras de ensino já amplamente utilizados atualmente, mas deixaremos nossa semente plantada como forma de exercício contínuo de investigação e fomento de pesquisas sobre o assunto, da qual esperamos sua germinação em favor de pesquisadores e professores que venham colher de seus frutos.

Esperamos impactar os modos de pensar, sentir e agir dos docentes considerando criticamente a questão do planejamento e organização de espaços, tempos, materiais e situações para que, possibilitem a seus alunos um amplo desenvolvimento de suas capacidades mentais a partir de formulações conceituais e apropriação de conhecimentos culturalmente produzidos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, C. F. R. P. de. O pensamento político de John Locke. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2852, 23 abr. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18963>. Acesso em: 29 setembro de 2021.
- AQUINO, O. F. Fundamentos epistemológicos da ciência Didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 234-244, 11 mar. 2016.
- AQUINO, O. F.; RODRIGUES, A. A formação do pensamento humano por meio da escolarização: diálogos entre a filosofia, a psicologia e a didática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1115-1145. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13174/9099>, 2020. Acesso em: 20 dez. de 2021.
- BARROS, J. P. P., Paula, L. R. C., Jesus, G. P., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. **O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. Psicologia & Sociedade, 2009.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1985.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Presidência do Brasil, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION. **Pisa**: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina. São Paulo: BBC Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CASTRO, S. de. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas. 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Campus de Cascavel, PR, 2019.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. *In*: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 85-105.

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais**: contribuições da teoria histórico-cultural. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

DAVÍDOV, V. V. Analisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.

DAVÍDOV, V. V. **Problems of developmental teaching – the experience of theoretical and experimental psychological research**. Tradução por José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. *Soviet Education*, v. XXX, n. 8, 1988b.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana. Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 1978.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez. 1994.

DIAS, M. S. de L. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 18, n. 3, 2014.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. **Característica geral do desenvolvimento psíquico infantil**. *In*: SMIRNOV, A.A. e cols. (org). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infancia.** In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

GOMES, M. de O. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 11, n. 11, p. 41-50, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde do escolar – PeNSE.** Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018:** resultados preliminares. São Paulo; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

KANT, I. **A fundamentação da metafísica dos costumes.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOPNIN, P. V. **As ideias filosóficas de V. I. Lenin e a lógica.** Moscou, 1969.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. U. **Resumen del libro de Hegel ciencia de la lógica.** In: V.I. LENIN, Cuadernos filosóficos. La Habana, Pueblo y Educación, 1979, p. 79-232.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade.** Trabalho Encomendado. GT04 – Didática. 26^a Reunião Anual da Anped. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. 2003. Acesso em: 16 dez. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar:** o lugar da teoria e da prática em didática. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. Cs. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004. Relatório de Desenvolvimento Humano 2020. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/content/2020-hdr-media-package>. Acesso em: 5 dez. 2021.

LOCK, Andrew, Service, V., Brito, A. & Chandler, P. The social structuring of infant cognition. *In: A. Slater and G. Bremner (eds.). Infant Development*. Londres: Psychology Press, 1989.

LUCÁKS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Seus fundamentos culturais e sociais. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. **Linguagem e pensamento**. 2. ed. Curso de Psicologia Geral, vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins, Fontes, 2003.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

MARX, K. **O capital**, São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **O manifesto comunista**. 5. ed. (Coleção leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, K. Prólogo à Ideologia Alemã. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MENCHINSKAIA, A. N.; SHEMIKIN, F. N.; SMIRNOV, A. A. El pensamiento. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, S. L. R.; TIEPLOV, B. M. (org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960.

MENEZES, E. T. de. Verbete analfabetismo funcional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2020. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-funcional/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MIRANDA, J. B.; SENRA, L. X. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. Lisboa: Psicologia, 2012. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky *In* Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate. 6ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: TAILLE. Y. de L.; OLIVEIRA M. K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora. Scipione, 1991 / 1994 / 1997 / 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. Rio de Janeiro: Ática, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Segundo relatório global sobre aprendizagens e educação de adultos. Repensando a alfabetização**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725>. Acesso em: 3. jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Programme for International Student Assessment (PISA)**: results from PISA 2018. Paris: OECD, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: jan. 2022. v. I-III.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil.** Psicologia em estudo, Maringá, 2009, v. 14.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

PRESTES, Z. Vigotski: Algumas perguntas, possíveis respostas. *In:* VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 57-71.

REGO, T. C. **A trajetória de obras de Vigotski:** um longo percurso até os originais. Estudos de Psicologia, Campinas, 2012a, v. 29.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

RESENDE, M. L. M. **Vygotsky:** um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ROCHA, S. **Trabalho precoce:** realidade social e política pública. Nova Economia, v. 13, n. 2, 2003.

RODRIGUES, A. **A formação do pensamento humano por meio da escolarização:** diálogos entre a filosofia, a psicologia e a didática. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1115-1145, 2020.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** México: Grijalbo, 1967/1973.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SÉCHENOV, I. M. Elementos del pensamiento. **Obras escogidas, tomo I,** Ed. De la A. de C. de la URSS, 1952.

SHARDAKOV, M. N. **Desarrollo en el pensamiento en el escolar.** Editorial Grijalbo, S. A. 1963 / 1978.

SILVA JÚNIOR, B. S. da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vigotski.** 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SMIRNOV *et al.* **Psicologia.** Grijalbo, México, D.F. Barcelona – Buenos Aires, Tela editorial, 1960.

SOARES, M. **LETRAMENTO. Um tema em três gêneros.** Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

- TALÍZINA, N. F. **La psicología de la enseñanza**. Editorial Progreso, Moscú, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **A questão do meio na pedologia**. São Paulo: Psicologia USP, 2010. Original publicado em 1935.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: Obras Escogidas. T. II**. Segunda Edición. Madrid: Visor, p. 181-285, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995d.
- VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. *In*: GOLOD, V. I.; KNOX, J. E. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995c.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas I**. Madrid: Visor, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas III: problemas do desenvolvimento da psique**. Madrid: Visor. 1995a. Obra original publicada em 1927.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas IV**. Madri: Visor, 1996b.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Originalmente publicado em 1934.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Habla**. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **The problem of the cultural development of the child**. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (eds.). *The Vygotsky reader*. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In: RIEBER R. W.; CARTON, A. S. (eds.). **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 1: Problems of general psychology. New York, NY: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores**, Crítica, Barcelona, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas IV: o primeiro ano**. Madrid: Visor. 1995b. (Originalmente publicada em 1927).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança** (L. L. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996c. (Original publicado em 1930).