



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARGARETH FEITEN CISNE

**AS BASES ONTOLÓGICAS DO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS
2014

MARGARETH FEITEN CISNE

**AS BASES ONTOLÓGICAS DO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Laura Torriglia

FLORIANÓPOLIS
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

CISNE, MARGARETH FEITEN

AS BASES ONTOLÓGICAS DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO
CONHECIMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL / MARGARETH FEITEN CISNE ; orientadora, Patrícia
Laura Torriglia - Florianópolis, SC, 2014.

318 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ontologia crítica. 3. Educação infantil.
4. Apropriação de conhecimento. I. Torriglia, Patrícia
Laura. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MARGARETH FEITEN CISNE

**AS BASES ONTOLÓGICAS DO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 04 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – Examinadora
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Diego Jorge González Serra – Examinador
Universidad de La Habana – Cuba

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg – Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara – Examinador
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNESC)

Profa. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Ademir Damázio – Suplente
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNESC)

Dedico esta tese aos meus amores:
A Luiz Carlos, meu amado companheiro,
meu amigo. Seu estímulo, sua coragem
e seu amor me fazem muito feliz.
Amor para a vida inteira!

Aos meus amados filhos Luiz Augusto e Bruno.
Vocês redimensionaram a minha vida,
vivência do amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Vivemos tempos difíceis. Muitos são aqueles que sentem que nasceram em uma época com a qual parecem não se identificar. No entanto, compartilho de uma concepção teórica cuja premissa ontológica é de que somos essencialmente sociais, de que nossa consciência é forjada pelo encontro com a realidade, com a história, com nossos antepassados que dela fizeram parte, e, embora estejamos sob a égide de um tempo desumanizante, conheci e convivi neste período de formação com muitas pessoas que me ensinaram que nada valeria a pena se os germes de outro mundo não fossem possíveis. É justamente por acreditar com eles que outro mundo é possível que entendi o quanto devo tudo a todas as pessoas. Sou imensamente grata a todos que encontrei em meu caminho nesse período, mas também àqueles que vieram antes dele, porque, sem dúvida, seus exemplos, suas vozes reverberaram em mim como fermento de vida, de busca por novas possibilidades e novas formas de entender o mundo que, contraditoriamente, por vezes me é tão desconfortável e que por outras me encanta! Muito obrigada a todos! Por tudo!

A vocês, Bertholdo e Lúcia, meus pais queridos, minha gratidão mais profunda. Obrigada pelo valioso exemplo, pela presença constante, pelo carinho e amor. Amo vocês de todo coração.

À Marta, minha irmã do coração, que sorte que tenho você!

À minha querida D. Célia, minha mãe de coração, por seu carinho e sua doce presença.

Às minhas queridas amigas e irmãs, Sandra e Fátima e meu cunhado Armando, pelo incentivo, pelo carinho, pelo cuidado e amizade, laços profundos.

À minha querida amiga Marcia, por seu incentivo, sua companhia, sua amizade.

Aos colegas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, que não perdem as esperanças por uma educação infantil de qualidade, mesmo em tempos tão difíceis, que bravamente vêm lutando, resistindo. Agradeço por terem continuado no *front*, enquanto me retirava para aprofundar meus estudos. Suas vozes se fizeram presentes durante todo meu percurso.

Aos amigos que estiveram sempre presentes no coração, Virgínia, Sônia Jordão, Gilberto, Cristina, Elfy, Regiane, Vânia Broering, Fabíola, Sandra Couto, Márcia Prim, Maurício e tantos outros que fazem parte da minha vida.

Minha mais profunda e sincera gratidão pelo carinho, pela amizade, pela companhia e por muitas horas de conversa, pelas mediações textuais compartilhadas; certamente, Janafna, você foi um dos presentes que ganhei no Doutorado. Obrigada, querida!

Aos meus colegas do GEPOC por todos esses anos de muitas segundas-feiras de estudos, leituras, risadas e injeções de ânimo. Conhecer, discutir e estar semanalmente com vocês alimentou ontologicamente meu espírito e minha crença na generidade humana. Sou imensamente grata a todos vocês. Obrigada por alimentar minha esperança de que outro mundo é possível!

À banca de qualificação, Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão, Prof. Dr. Vidalcir Ortigara, Profa. Dra Marilda Facci e Prof. Dr. Adriano Nuernberg, por suas valiosas contribuições e intervenções colocadas de forma tão generosa.

Sou imensamente grata ao Professor Diego Jorge González Serra, que muito pronta e generosamente aceitou o convite para fazer parte da banca de defesa, mas sou ainda muitíssimo agradecida por sua interlocução comigo, por me ensinar e mostrar os caminhos para compreender Rubinstein. Foram preciosos os seus artigos, suas entrevistas e toda sua produção intelectual na defesa deste autor da psicologia soviética, assim como preciosa é sua generosidade, simplicidade. Fico estarrecida diante de sua sabedoria. Gracias, Professor Diego!

À querida amiga Heloíse, pelas conversas, as angústias e alegrias compartilhadas durante este processo, especialmente por nossa difícil tarefa de conciliar o doutorado com a família. Obrigada pelo carinho e pelas palavras de incentivo e amizade!

À querida Neide, que mesmo a distância esteve presente. Partilhamos boas conversas e dividimos muitas vivências.

Aos meus colegas de turma do doutorado, uns mais próximos, outros mais distantes... Ramiro, Elisandra, Leila, Caroline, Marlene, Mara e Neide, obrigada pela rápida convivência. Cada um de nós seguiu seu caminho, mas todos nós, de uma forma ou de outra, conseguimos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente da Linha Educação e Trabalho, e aos funcionários da Secretaria do Programa, especialmente Soninha, Patrícia e Bethânia.

À Patrícia, minha querida orientadora, sou muitíssimo grata, por tudo! Sua presença e orientação fizeram toda a diferença, assim como sua generosidade, sua simplicidade, seu exemplo. Aprendi muito mais do que estas linhas que escrevi! Foram ensinamentos ontológicos, compreensões da gênese, mas, fundamentalmente, laços profundos de

humanidade, respeito e amizade. Obrigadíssima de todo coração por compartilhar estes conhecimentos, mas especialmente por compartilhar a vida! Seguiremos juntas em muitos outros aprofundamentos acadêmicos e de vida.

A todas as crianças com as quais tive o prazer de conviver no exercício da minha profissão docente. Elas, sem dúvida, são razão do meu estudo, são as suas vozes e seu ávido desejo de conhecer, de investigar, que me incentivaram e me incentivam a continuar pesquisando e ensinando.

La infancia es un importantísimo período de la vida humana; no es simplemente la preparación para la vida futura sino una verdadera, luminosa, original e irrepetible etapa de la existencia. De la manera en que ha transcurrido la infância, de quién ha llevado de la mano ao niño em esos años, de qué aspectos del mundo circundante han penetrado em su razón y em su corazón depende, em medida decisiva qué hombre será el pequeño de hoy.

(SUJOMLINSKI, 1986, p. 22)

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez mais com habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo.

(HELD, 1980, p. 41)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma investigação teórica que se insere no campo da educação e tem como foco os processos de apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano, seus elementos internos, sua estrutura dinâmico-causal, indicando reflexões e desdobramentos para os processos educacionais em relação à constituição humana da criança. Para executar esta pesquisa, aprofundamo-nos nas contribuições de duas importantes áreas do conhecimento que se destacam por sua interlocução com o complexo educacional: a filosofia e a psicologia. No campo filosófico marxista, partimos da perspectiva ontológica de György Lukács (1885-1971) e no campo da psicologia, das contribuições de autores também vinculados ao pensamento marxista, notadamente aqueles que se dedicaram ao estudo do caráter histórico-social como determinante no desenvolvimento humano. Destacamos Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), criador da teoria do desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores, e outros importantes autores da psicologia soviética, como Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Vasíli Vasíl'evitch Davíдов (1930-1998), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), entre outros estudiosos da teoria histórico-cultural. Nessa direção, num primeiro momento, o estudo retoma a base ontológica do trabalho como fundante na constituição do ser social, demonstrando que a determinação do processo de apropriação do conhecimento no ser humano, embora tenha uma insuprimível base biológica, está sob o influxo de categorias sociais, de complexos e contínuos processos de mediação que constituem a consciência e a linguagem, entre outros aspectos presentes no desenvolvimento humano. Posteriormente, aprofundamos o pressuposto materialista histórico-dialético de que a realidade preexiste à consciência e que a forma de conhecer a realidade objetiva é uma atividade subjetiva que ocorre por meio da imagem como reflexo dessa realidade em nossa consciência. Isso significa que a formação da consciência possui uma base material e objetiva, sendo seu reflexo uma atividade subjetiva. A partir do princípio do determinismo do materialismo histórico-dialético, segundo o qual as causas externas atuam sob condições internas, explicitamos os processos realizados pelo sujeito por meio do pensamento para apropriar-se da realidade e, por conseguinte, do conhecimento. Em seguida, evidenciamos esse processo na criança, enfatizando as fases e as linhas centrais desse desenvolvimento como processos fundamentais para chegar a formas mais elaboradas do pensamento, isto é, ao conceito

científico. Finalizamos apresentando as implicações desses processos, sua relação com a formação docente e a prática pedagógica na educação infantil.

Palavras-chave: Ontologia crítica. Educação infantil. Apropriação de conhecimento.

ABSTRACT

This work is the result of a theoretical investigation which is part of the scientific field of education and focuses on the processes of determining knowledge appropriation, its internal elements, its dynamical causal structure, indicating reflections and developments to educational processes due to the human constitution of the child. This research, has deepened on the contributions in two important areas of knowledge that stand out for their dialogue with the educational complex: Philosophy and Psychology. In Marxist philosophical field , we start from the ontological perspective of György Lukács (1885-1971) and in the field of psychology , contributions from the authors who are also linked to Marxist thoughts, especially those who have studied the social-historical character as a determinant in human development . One of these authors is Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), creator of the cultural development theory of higher mental functions , and other important authors of Soviet psychology as Serguei Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Vasili Vasíl'evitch Davidov (1930-1998), Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) and Alexander Romanovich Luria (1902-1977), among other scholars of cultural-historical theory . In this direction, at first, the study takes the ontological basis of the work as the founding constitution of the social being, demonstrating that the resoluteness of the determining knowledge appropriation in humans, although has a biological irrepressible basis, is under the influence of social , complex and continuous categories of mediation processes that constitute consciousness and language, among others present on human development . Subsequently, we deepen the historical dialectical materialist assumption that reality exists prior to consciousness and the way to know the objective reality is a subjective activity that occurs through the image as a reflection of this reality in our consciousness. This means that the development of consciousness has a material and objective basis, with its reflection being a subjective activity. From the principle of dialectical historical materialism determinism, according to which the external causes are under domestic conditions , we make explicit the processes performed by the thought which can appropriate of reality and therefore appropriate of the knowledge . Then we highlight this process in children, emphasizing the steps and the center lines of this development as fundamental processes to get the most elaborate forms of thought, that is the scientific concept . In the end the implications of these processes, as well as their

relationship to teacher training and teaching practice in early childhood education are presented.

Keywords: Critical Ontology. Childhood education. Knowledge acquisition.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación teórica en el campo de la educación cuyo foco son los procesos de apropiación del conocimiento para el desarrollo humano, sus elementos internos, su estructura dinámico-casual, indicando reflexiones y desdoblamientos para los procesos educacionales en relación a la constitución humana del niño. Para la realización de esta investigación, profundizamos las contribuciones de dos importantes áreas del conocimiento que se destacan por su interlocución con el complejo educacional: la filosofía y la psicología. En el campo filosófico marxista, partimos de la perspectiva ontológica de György Lukács (1885-1971) y en el campo de la psicología, de las contribuciones de autores también vinculados al pensamiento marxista, en especial aquellos que se dedicaron al estudio a partir de una perspectiva histórico-social como determinante del desarrollo humano. Destacamos Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), creador de la teoría del desarrollo cultural de las funciones psicológicas superiores y otros importantes autores de la psicología soviética, como Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Vasíli Vasílevitch Davídov (1930-1998), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), entre otros estudiosos de la teoría histórico-cultural. En esa dirección, en un primer momento, exponemos la base ontológica del trabajo como fundante en la constitución del ser humano, demostrando que la determinación del proceso de apropiación del conocimiento en el ser humano, aunque tenga una insuprimible base biológica, está sobre la influencia de categorías sociales, de complejos y continuos procesos de mediación que constituyen la conciencia y el lenguaje, entre otros aspectos, que están presentes en el desarrollo humano. Posteriormente, profundizamos el presupuesto materialista histórico y dialéctico de que la realidad preexiste a la conciencia y que la forma de conocer la realidad objetiva es una actividad subjetiva que ocurre por medio de la imagen como reflejo de esa realidad en nuestra conciencia. Esto significa que la formación de la conciencia posee una base material objetiva, siendo su reflejo una actividad subjetiva. A partir del principio del determinismo del materialismo histórico dialéctico, según el cual las causas externas actúan sobre condiciones internas, explicitamos los procesos realizados por el pensamiento para apropiarse de la realidad, y de esta forma, del conocimiento. Seguidamente, evidenciamos estas premisas destacando las etapas y las líneas centrales del desarrollo de los niños como procesos fundamentales para llegar a las formas más elaboradas del

pensamiento, es decir, al concepto científico. Finalizamos presentando las implicaciones de ese proceso, su relación con la formación docente y la práctica pedagógica en la educación Infantil.

Palabras claves: Ontología Crítica. Educación Infantil. Apropiación del conocimiento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre as abstrações e generalizações dos conceitos empíricos e teóricos.....	193
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPUH – Associação Nacional de História
BBC – British Broadcasting Corporation
CED – Centro de Ciências da Educação
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar
EMEI's – Escolas Municipais de Educação Infantil
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica
GEPOC – Grupo de Pesquisa e Estudos em Ontologia Crítica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PI – Parque infantil
SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I – O MÉTODO ONTOLÓGICO GENÉTICO	45
1.1 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DO OBJETO	45
1.2 O MÉTODO ONTOGENÉTICO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	59
1.3 GÊNESE DOS PRESSUPOSTOS ONTOMETODOLÓGICOS	71
1.4 A PSICOLOGIA SOVIÉTICA E A ONTOLOGIA: CONFLUÊNCIAS NO CAMINHO DA GÊNESE	81
CAPÍTULO II - AS DIMENSÕES ONTOLÓGICAS DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO	87
2.1 O PRINCÍPIO DA ATIVIDADE COMO PRIORIDADE ONTOLÓGICA: A GÊNESE DO CONHECIMENTO	87
2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROCESSOS ONTOLÓGICOS DA GENERIDADE E DA INDIVIDUALIDADE	100
2.3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: DUPLA DETERMINAÇÃO OU UNICIDADE?	109
2.4 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PROCESSO DE APREENSÃO DA REALIDADE	120
CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS, PROCESSOS E MOVIMENTOS DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.	145
3.1 PROCESSOS DE CONHECER NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: À GUIA DE INTRODUÇÃO	146
3.2 A REALIDADE OBJETIVA COMO IMAGEM REFLEXA NA CONSCIÊNCIA	151
3.2.1 O papel da sensação e da percepção no processo de formação da atividade reflexa	159
3.3 ATIVIDADE PSÍQUICA COMO ATIVIDADE REFLEXA: A CONCEPÇÃO DIALÉTICO-MATERIALISTA DO DETERMINISMO	171
3.4 OS CAMINHOS PARA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: O PENSAMENTO COMO COGNIÇÃO	177
3.5 OS PROCESSOS DO PENSAR: A CONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO EMPÍRICO E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	182

3.6 O PAPEL DA IMAGINAÇÃO, SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE E OS PROCESSOS DO PENSAR	198
3.6.1 A imaginação no início do desenvolvimento humano.....	205

CAPÍTULO IV – O PROCESSO DO PENSAMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL..... 209

4.1 AS RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS	212
4.2 AS RELAÇÕES INTERNAS ENTRE O PENSAMENTO E A PALAVRA	218
4.3 ETAPAS INICIAIS ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO CONCEITO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO	223
4.4 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO CONCEITO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO	241
4.5 A IDADE E A ATIVIDADE DO PENSAMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	255

CAPÍTULO V – IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE CONHECER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 273

5.1 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO DE CONHECER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	273
5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE.....	280
5.3 HÁ UMA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? É NECESSÁRIA?.....	285

CONSIDERAÇÕES FINAIS 293

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 303

INTRODUÇÃO

Quando vejo um bebê abrir e fechar uma caixa, colocar dentro uma pedra, tirá-la, colocar outra vez, depois de sacudir a caixa para escutar o barulho que faz; quando o vejo com um ano puxando um banquinho, cambaleando sobre suas pernas pouco firmes, sob um peso que ultrapassa suas forças, ou com dois anos, dizer “muuuu” vendo uma vaca, depois acrescentar “ada muuuu”, porque “ada” é o nome que ele dá ao cachorro da casa; quando penso na lógica destes erros de linguagem dignos de serem anotados e publicados... [...] abraço todas essas crianças com o meu olhar e com o meu pensamento: oh! maravilhoso mistério da natureza, quem são vocês, o que vocês nos trazem? Eu os abraço com toda a minha afeição: como posso ajudar vocês?

(KORCZAK, 1983, p. 62-63).

O estudo que ora apresentamos é resultado de investigação sobre a gênese do processo de apropriação do conhecimento na fase inicial do desenvolvimento humano e seus possíveis desdobramentos para a educação infantil. Para executar esta pesquisa, aprofundamo-nos nas contribuições de duas importantes áreas do conhecimento que se destacam por sua interlocução com o complexo educacional: a filosofia e a psicologia. O campo filosófico marxista é representado aqui por György Lukács (1885-1971), e o da psicologia, por autores também vinculados ao pensamento marxista, notadamente aqueles que se dedicaram ao estudo do caráter histórico-social como determinante no desenvolvimento humano. Destacamos Lev Semiónovich Vigotski¹ (1896-1934), criador da teoria do desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores, e outros importantes autores da psicologia soviética, como Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Vasíli Vasíl'evitch Davidov (1930-1998), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), entre outros

1 O nome deste autor é escrito de diversas maneiras na literatura. Nesta produção textual, optamos por utilizar a grafia Vigotski, mantendo, nas referências colocadas entre parênteses, a forma como o nome aparece nas publicações mencionadas.

tantos estudiosos que vêm aprofundando questões a partir da matriz da teoria histórico-cultural.

A princípio pode parecer irrelevante o fato de estarmos trabalhando com autores que possuem uma mesma base teórica; entretanto, quando eles assentam seus fundamentos, seu método de investigação e seus estudos na obra de Karl Marx (1818-1883), essa tarefa assume um caráter hodierno e desafiador, pois, como afirma Lukács (1979, p. 30) — e isto vale para os dias atuais —, “o que existe de ortodoxia marxista é feito de afirmações e consequências singulares extraídas de Marx, frequentemente mal compreendidas e sempre coaguladas em slogans extremistas”.

Nas últimas décadas, com a derrocada do que se convencionou chamar de socialismo real e com o recrudescimento do pensamento pós-moderno, a teoria marxista vem sendo rechaçada, considerada como arcaica, superada e fracassada. Nessa ambiência, de aparente irracionalismo pós-moderno, mas encharcada de uma racionalidade antirrealista — defensora do relativismo ontológico, que parece interditar qualquer posição ontológica, ao mesmo tempo em que refuta veementemente o valor da verdade e do conhecimento científico, que tem por ilação a ideia de que nossas descrições dos mundos natural e social são construtos abstratos da mente, produzidos pela própria consciência em si mesma —, entendemos que nunca foi tão necessário compreender e desnudar objetivamente a realidade e seus complexos sociais em um tempo histórico no qual as relações capitalistas produzem com tamanha intensidade e violência a degradação da vida humana, mostrando-se inexpugnável. Portanto, ainda que seja uma tarefa árdua, recuperar essa teoria, como forma de compreender a realidade objetivada pelos sujeitos e estabelecer as relações necessárias para buscar seus nexos e sua gênese, é por nós considerada premente.

Antes de entrarmos propriamente na explicitação de nosso objeto de estudo, é importante dizer que estamos pautados em pensadores, autores que viveram em um tempo histórico determinado e sob determinações sociais intensas, como a Revolução Russa, que afetou diretamente os vários grupos de intelectuais e a sociedade que emergia com novas necessidades e demandas nas diversas camadas da população, especialmente o povo russo. É, portanto, fundamental, em nossa compreensão, que vejamos suas obras dentro do quadro de seu tempo, incluso nas teorias e ideias que predominavam naquele momento e com as quais esses autores tiveram que se posicionar para chegar a novas formas de orientar seus trabalhos e suas investigações. Resgatar seus estudos, suas pesquisas, suas obras científicas, permite-nos

compreender a gênese de nossa problemática e retomar pressupostos basilares para o entendimento de nosso objeto, já que partilhamos da premissa de que o desenvolvimento humano é produto histórico e social. Concordamos com as afirmações de Serra (2013), quando ele explicita o que entende por histórico no desenvolvimento da personalidade humana:

[...] a personalidade é um reflexo do desenvolvimento histórico da sociedade que se expressa na vida social atual. Dizer que o ser humano é histórico quer dizer que é expressão atual da história social que toma corpo na sociedade presente (SERRA, 2013, p. 20)².

Nosso estudo se insere numa polêmica que vem, especialmente nas últimas décadas, agregando vários autores e produções acadêmicas cujo núcleo central se relaciona com algumas ideias que ocupam o discurso educacional na área da educação infantil no que concerne ao atendimento de crianças na faixa etária de zero a cinco anos em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Sabemos da existência de estudos que, de uma forma ou de outra, por diferentes perspectivas, distintas concepções e empirias, mostram algumas limitações de pontos de vista e teorias que historicamente foram constituindo o campo de conhecimento da educação infantil — razão pela qual retomaremos seguidamente suas principais funções, ainda que de maneira sucinta, com intuito de compor esse quadro e demonstrar que as diversas funções assumidas pela educação pré-escolar ao longo do tempo estão vinculadas com a totalidade social e com a base econômica historicamente postas em nosso país. Cabe ressaltar que a constituição de ambas tem estreita vinculação com a expansão do modo de produção capitalista, com o desenvolvimento urbano industrial e um conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social nos diversos momentos históricos.

Subjacentes a todas as funções que a pré-escola assumiu e que a constituíram, estiveram sempre presentes concepções de

2 Todas as traduções em espanhol são de nossa responsabilidade e foram revisadas pela professora Patrícia Laura Torriglia, revisora de espanhol da revista *Perspectiva*, do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

desenvolvimento humano, de criança, infância, ensino, aprendizagem, embora nem sempre elas estivessem explicitamente declaradas.

Esse fato pôde ser constatado em grande parte de nossa trajetória profissional, nas diversas atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão) que desenvolvemos e que nos conduziram a um período de intensas reflexões sobre a prática pedagógica e as teorias nelas subentendidas. Dentre essas concepções e teorias, destacamos as mencionadas nos estudos de Jean Piaget, cujo referencial foi adotado por algumas instituições de educação infantil, tanto públicas como privadas, e as associadas ao pensamento de Vigotski, introduzidas nas instituições nas quais trabalhávamos e posteriormente em debates na área da educação infantil, da pedagogia da infância, a partir do campo da sociologia.

Em nossas atividades de extensão e nos cursos de formação de professores da educação infantil dos quais participamos como ministrantes, muitas eram as dúvidas dos professores em relação à perspectiva teórica adotada como referência pelas instituições. Do mesmo modo, nas discussões realizadas durante essa formação, observamos uma questão ambígua: por um lado, os professores reconheciam que algumas interpretações dessas teorias identificavam a criança como o centro do processo pedagógico, isto é, as crianças seriam as responsáveis pela direção desse processo, cabendo ao professor escutá-las, segui-las e lançar propostas a partir de seus interesses. Por outro lado, esse reconhecimento da criança como elemento central acabava, em certo sentido, por secundarizar o papel do professor e do conhecimento, assim como a transmissão deste pelo professor, uma vez que a compreensão teórica se mostrava confusa e superficial.

As dúvidas trazidas pelos professores nos cursos de formação permeavam também nossas próprias questões na medida em que se refletiam como imprecisões presentes na área da educação infantil de modo geral. Esse foi um de nossos argumentos para a realização desta pesquisa. Percebemos também a necessidade de retomar os estudos da Escola de Vigotski³, com o aprofundamento da filosofia marxista que os embasa, e que as obras deste autor, *A formação social da mente* (1994), e *Pensamento e linguagem* (1993), apresentadas aos educadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990, parecem ter sido ignoradas. Assumimos ainda a intenção de aprofundar aspectos relativos à teoria do conhecimento, seu processo de apropriação e constituição desde o início

3 Segundo Mello (2004), é com esse nome conhecida no Brasil a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores.

do desenvolvimento humano, tendo a ontologia marxista como aporte filosófico.

Por essas razões, em agosto de 2007 começamos a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo objetivo é estudar, pesquisar e debater questões e problemáticas acerca da educação, tendo como núcleo comum uma abordagem ontológica marxista, articulando esse debate nas áreas que se vinculam à pesquisa educacional.

Embora nossa problemática aponte para a investigação da gênese do processo de apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano e para a relevância da educação escolar no processo de constituição humana da criança, entendemos que ela não se afasta do movimento de discussão apontado anteriormente; ao contrário, elucida o debate e contribui para explicar as implicações na prática pedagógica com crianças pequenas.

Sabemos que desde que a criança nasce, por meio de uma infinidade de mediações histórico-culturais, ela vai apropriando-se da realidade à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas e com o mundo dos objetos e, a partir delas, realizando uma intensa atividade que possibilita o desenvolvimento de sua atividade psíquica, transformando-a, ao mesmo tempo em que modifica seu comportamento interna e externamente. É por meio dessa atividade psíquica que a criança inicia seu amplo e ativo processo de apropriações. Importa enfatizar que a criança, diferentemente dos animais, não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam; ao contrário, ela os faz seus, apropria-se deles.

Demarcaremos já de início a diferença entre os processos de adaptação (no sentido aplicado aos animais) e os processos de apropriação, considerando as decorrências que ambos os conceitos têm para a compreensão do desenvolvimento humano e, notadamente, para os processos da aprendizagem e do ensino escolar numa perspectiva baseada nos fundamentos da teoria histórico-cultural.

A adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural), requerida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente, é um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades e capacidades e características humanas de

comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz, na criança, o que nos animais se adquire somente por meio da hereditariedade, a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2005, p. 64, grifos nossos).

Nosso interesse de pesquisa está justamente nesses movimentos interno e externo de apropriar-se, nessa atividade que necessariamente passa pela via do conhecimento em sua constituição. Podemos citar, grosso modo, como exemplo, o processo de apropriação da linguagem. Quando a criança nasce, o mundo que a rodeia está cercado de linguagem e esta é um produto objetivo de gerações humanas anteriores. Em seu processo de desenvolvimento, ela se apropria da linguagem, o que demonstra que, na criança, as capacidades e funções humanas são formadas pelas capacidades de entender, ouvir, articular, constituídas na ontogênese. No entanto, para que ela possa se apropriar de algo, é necessário que ele exista em seu ambiente. As características biológicas herdadas pela criança são, desse modo, apenas condições necessárias no sentido de possibilitar o desenvolvimento de tais capacidades e funções.

Esse exemplo nos permite considerar aquilo que entendemos como ontologicamente fundante no processo de desenvolvimento humano: a atividade prática do homem e sua necessidade de se comunicar e generalizar para que possa ser compreendido. Nesse sentido, como aponta Lukács (1981), não há hierarquia de valor entre o surgimento desses processos — o trabalho e a linguagem —, como veremos mais à frente. Ambos são ontologicamente fundantes na formação da consciência.

O que desejamos e buscamos entender é como esse processo ocorre, quais são seus movimentos que permitem ao homem tornar cognoscível o mundo objetivo. Para isso, procuramos desvelar as formas iniciais de desenvolvimento dos processos gerais do pensamento para compreender suas bases ontológicas, seus nexos e sua gênese. Se consideramos que o homem transforma a natureza por meio de sua atividade prática e que essa transformação é bilateral — envolve tanto a transformação da natureza como a transformação do próprio homem —, podemos perguntar: Quais elementos da atividade psíquica estariam presentes no processo sociometabólico dessa transformação? É possível identificar bases ontológicas nos processos dessa apropriação?

Partindo do pressuposto materialista histórico-dialético de que a realidade preexiste à consciência e que a forma de conhecer a realidade

objetiva é uma atividade subjetiva que ocorre por meio da imagem como reflexo dessa realidade em nossa consciência, questionamos: Quais são seus aspectos internos? Que estruturas dinâmico-causais estão imbricadas nessa relação, especialmente no início do desenvolvimento humano? Se a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real e nem ocorre de modo unilateral e imediato, como se constitui tal imagem? Quais são os aspectos e relações presentes na captura e formação dessa imagem que possibilitam ao homem a inteligibilidade sobre o mundo objetivo?

E ainda, se o pensamento humano é um reflexo, uma imagem do mundo objetivo, e, por meio dessa imagem reflexa, é possível sua cognoscibilidade, sendo que nosso pensamento passa a utilizar, em seu desenvolvimento, conceitos que nos permitem ordenar e compreender o mundo objetivo, quais seriam então as implicações e relações advindas dessa concepção de apropriação de conhecimento para a prática pedagógica com crianças que estão em fase de desenvolvimento do processo de formação de conceitos? Que tipos de conceitos estão sendo formados? Quais são as implicações desse processo de formação na educação infantil?

Nossa investigação se pauta neste propósito: o de recuperar os nexos, a origem, as conexões estruturais. Por essa razão, entendemos que precisamos aprofundar nosso conhecimento acerca dos processos mais amplos, das leis gerais que regem os fenômenos psíquicos, o que nos permitirá chegar à gênese da apropriação do conhecimento e ir além da imediatez desses fenômenos. Para isso, necessitamos de um mergulho teórico profundo que nos possibilite sair do limiar da aparência fenomênica da realidade estudada para que, ao conhecer as leis gerais desse processo, possamos pensar outras possibilidades de ensino para a educação infantil que contribuam no processo de desenvolvimento inicial da vida do ser humano.

Como já informamos, no percurso deste estudo reivindicamos o auxílio de pensadores de base marxista. Lukács, no campo filosófico, amplia e contextualiza o ser social e os processos de desenvolvimento da humanidade a partir da ontologia. Vigotski, Rubinstein e outros estudiosos da teoria histórico-cultural mostram, desde o campo da psicologia, com foco no ser social e na realidade social, como esse desenvolvimento pode ser trabalhado e compreendido a partir de outra perspectiva que vislumbra a formação de uma personalidade mais plena de sentido, uma ampliação de todos os processos psíquicos, uma concepção de psique que considere a articulação do biológico com o

emocional e com o afetivo — dimensões que a “velha psicologia”⁴ desunia.

Sabemos da existência de outras perspectivas psicológicas para explicar a psique humana, mas é Vigotski quem aprofunda e coloca no cerne da discussão, a partir do materialismo histórico, aquilo que estava sendo dicotomizado e que deveria estar unido: a compreensão da relação entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento histórico e cultural da psique e do comportamento humano. Isso com base, especialmente, em suas investigações sobre a formação cultural das funções psicológicas superiores e numa série de estudos nos quais elas estão imbricadas. E Lukács faz o mesmo em relação às teorias postas para conhecer a realidade que, para ele, é sempre objetiva. Sua obra *Ontologia do ser social*⁵ é uma síntese filosófica na qual são analisadas criticamente as principais tendências filosóficas que influenciam o pensamento científico contemporâneo. É nela e nos *Prolegômenos da ontologia do ser social* (LUKÁCS, 2010), que buscamos essas bases

4 Essa denominação é empregada por Vigotski ao referir-se a determinadas correntes psicológicas com as quais ele dialogava e as quais contestava. Entre estas destacamos o behaviorismo, o gestaltismo, a psicanálise, o personalismo e a reflexologia.

5 A *Ontologia do ser social* é considerada uma das obras mais proeminentes de Lukács. Foi publicada postumamente em italiano e mais tarde em alemão. Alguns capítulos foram traduzidos e publicados em português. Per l'ontologia dell'essere sociale, tradução de Alberto Scarponi, Roma: Riuniti, 1976-1981; Zur ontologie des gesellschaftlichen sein, Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co KG, 1984; Sur l'ontologie de l'être social, tradução de Jean-Pierre Morbois, Paris, 2010 (não publicado) (CISNE; STEMMER; TORRIGLIA, 2010). A *Ontologia do ser social* está dividida em dois volumes e tem quatro capítulos: O trabalho, A reprodução, O ideal e a ideologia e A alienação. A editora Boitempo publicou recentemente (2012), em português, Para uma ontologia do ser social I, que apresenta a primeira parte da obra, intitulada A situação atual dos problemas, composta pelos capítulos: I – Neopositivismo e existencialismo, II – O avanço de Nicolai Hartmann rumo a uma ontologia autêntica, III – A falsa e a autêntica ontologia de Hegel, IV – Os princípios ontológicos fundamentais em Marx. É importante destacar que Lukács foi introduzido no Brasil por Carlos Nelson Coutinho, profundo conhecedor de sua obra, que faleceu recentemente (em 20 de setembro de 2012), antes mesmo de ver publicada em português essa obra de Lukács. Para uma ontologia do ser social II foi publicada também pela editora Boitempo em 2013, exatamente um ano e um mês após o falecimento de Carlos Nelson Coutinho, um dos mais importantes estudiosos de Lukács no Brasil.

para compreender e ampliar a compreensão de nosso objeto de estudo e de nossas análises.

Ademais, como explicitamos anteriormente, temos como objetivo central expor os fundamentos ontológicos da gênese do processo de apropriação do conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como nos indica a Escola de Vigotski. Como decorrência de nossa problemática, temos o fato de que, ao tomarmos o pensamento filosófico de Lukács, fomos identificando bases ontológicas no pensamento de Vigotski, notadamente em relação às questões de método com implicações sobre diversos de seus estudos.

Expomos nesta tese as bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento no desenvolvimento humano, o que certamente traz consequências e significações pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem da criança. Ainda relacionamos o sentido dessa apropriação com as formas e etapas do desenvolvimento cultural da criança. É impossível, pela perspectiva abordada, reduzir o desenvolvimento da criança ao simples crescimento e à maturação de qualidades inatas. Entendemos que esse processo envolve mudanças, nuances e estágios que vão se complexificando à medida que a criança vai se apropriando do conhecimento por meio de relações mediadas entre ela, o outro e o mundo exterior. Assim, conforme vai se reequipando no uso de instrumentos culturais, vai superando as formas e os meios “naturais” de resolver as tarefas.

É importante assinalar que esse desenvolvimento não se reduz a processos cumulativos e graduais. Não se trata apenas de proporcionar técnicas e práticas complexas para aumentar as habilidades. Segundo Vigotski e Luria (1996), a diferença entre uma criança de quatro anos e uma de oito anos não consiste apenas na capacidade adquirida de controlar as ferramentas externas e seus próprios processos comportamentais. Os autores declaram estar “convencidos de que o comportamento da criança apresenta diferenças, tem raízes não só em mudanças puramente fisiológicas, como também numa capacidade diferente de usar diversas formas culturais de comportamento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214).

A partir dessas considerações, entendemos que a educação, como prática social, possui um caráter

[...] teleológico, intencional e finalístico, implicando necessariamente uma forma de figurar o mundo, um modo de representá-lo que envolve escolhas e decisões que incluem os conteúdos, a

perspectiva teórica que irá subsidiar a escolha do sujeito que se quer formar, enfim, decisões de caráter ético e político. A educação, como prática social específica, tem, na teoria que a sustenta, os princípios fundamentais que orientam o conhecimento e a compreensão dos fenômenos educacionais. (CISNE; STEMMER; TORRIGLIA, 2010, p.10)

Em vários momentos da obra de Vigotski e seus seguidores podemos notar a defesa dos processos de escolarização como centrais no desenvolvimento humano, justamente porque fornecem uma gama de instrumentos culturais que oportunizam, a uma criança inserida nesse contexto, a apropriação de tais instrumentos e a execução de tarefas que uma criança que não está na escola não consegue realizar, possibilitando ir além da experiência imediata e permitindo a ela um processo inicial da formação do próprio conceito e a compreensão das relações com as quais determinado objeto ou fenômeno está relacionado.

Vigotski (2001, p. 268), salienta que “no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se a criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata”. Ao dizer isso, Vigotski não se refere a uma idade específica, mas dá ênfase ao processo escolar e ao processo de formação de conceitos que, como veremos adiante, inicia na mais tenra idade. O autor destaca aquele momento em que a criança não está sob os cuidados de seu círculo familiar, mas ingressa em outro espaço onde o saber sistematizado está organizado, pensado e estruturado, permitindo à criança ultrapassar os limites do imediato e daquilo que está posto apenas ao seu campo visual e à sua vida familiar cotidiana.

Isso não significa, em hipótese alguma, que a vida cotidiana da criança e de todos nós não seja importante; ao contrário, ela é fundamental porque é inerente e faz parte da prática social, impõe-nos dificuldades, apresenta-nos conflitos e nos propulsiona ao conhecer. No entanto, permanecer somente no movimento da vida cotidiana e sua imediatividade não nos proporciona o afastamento necessário para buscar as soluções e respostas que permitem compreender os nexos necessários. Logo, é imprescindível sair de seu limiar para poder dar um salto e retornar com um nível de compreensão muito mais elaborado que possibilite à criança iniciar seus processos de compreensão e estabelecer relações sociais e de conhecimento.

A partir do exposto, nossa tese é a de que a dimensão ontológica⁶ — sem desconsiderar as dimensões epistemológica e gnosiológica — dos processos de apropriação do conhecimento amplia e traz formas distintas de compreender a sua gênese, colocando de manifesto as leis gerais que regem os fenômenos psíquicos, sua determinação e a maneira como estes se correspondem entre si. Reconhecemos que a dimensão ontológica outorga a constituição daquilo que é o “ser” da apropriação do conhecimento. Ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano experiencia várias formas, graus e níveis de apropriação do conhecimento. Estes acontecem desde muito cedo, desde que ele inicia sua vida e seus processos mediáticos na cultura humana como forma de apropriar-se da realidade que a rodeia. Esse momento se constitui como ímpar, pois a partir dele se consubstancia o início da atividade psíquica que permitirá, a partir da base (inorgânica e orgânica), desenvolver, consolidar, efetivar suas funções psicológicas superiores, propiciando um movimento ativo e intencional com essa mesma realidade.

Nesse sentido, a educação infantil, como primeiro nível de escolarização — diferentemente do primeiro núcleo de relações, com a família —, pode desempenhar um papel primordial nesse processo. Sua tarefa de ensinar deve ser entendida como uma das principais formas de instrumentalizar e equipar a criança para interagir de forma ativa e sistemática com a realidade, ampliando seu leque de vivências e experiências, formando uma personalidade mais plena de sentido, substituindo as formas primitivas do pensar por formas marcadamente sociais e superiores de pensamento.

Para isso é fundamental compreender as bases ontológicas do desenvolvimento do pensamento, quais suas etapas, seu funcionamento, tanto do ponto de vista psicológico como do cognitivo, já que ambos estão fortemente imbricados, formando uma unidade. Desse modo, entendemos que as investigações com base na perspectiva materialista histórica, propostas pelos autores aqui mencionados, permitir-nos-ão apreender os processos de objetivação genéricos em seu movimento de transformação e constituição, os processos de objetivação do indivíduo e de seu vir a ser.

6 Ressaltamos que a apropriação do conhecimento envolve dimensões epistemológicas e gnosiológicas, mas consideramos que na base ontológica assenta-se o alicerce desse processo. Entretanto, é impossível menosprezar as dimensões primeiramente citadas, porque sob a base ontológica há sempre dimensões gnosiológicas e epistemológicas, relações de conhecimento e do funcionamento de apreensão do ato de conhecer.

Pelo exposto, consideramos que nossa abordagem, na direção de recuperar a dimensão ontológica dos processos de apropriação do conhecimento, exige trazer a gênese, as bases dinâmico-causais do processo de funcionamento da atividade psíquica, seus desdobramentos, as etapas do processamento do pensar, seus movimentos e desenvolvimentos ulteriores, fundamentados na perspectiva dialética defendida pela psicologia soviética, especialmente por Vigotski, seus colaboradores e Rubinstein.

Nossa proposta, então, é desvelar alguns mecanismos ocultos desse processo de apropriação do conhecimento, considerando a relação ontológica fundante do ser social — o agir humano — cuja especificidade torna possível conhecer e atuar na realidade para produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, tendo como fundamento a processualidade histórico-social da humanidade.

Além de reconhecermos, em vários momentos, pontos de convergência entre esses autores da psicologia soviética e da filosofia, cujas obras apresentam imensa densidade, nosso intuito é dialogar teoricamente com eles na medida em que representam duas áreas de conhecimento que avaliamos como fundamentais para a compreensão de nossa temática e que estão vinculadas diretamente ao campo educacional e ao nosso objeto de investigação: os processos cognitivos de apropriação do conhecimento.

Presumimos que a riqueza das formulações da psicologia soviética — especialmente com Vigotski, Rubinstein, Davíдов e Leontiev —, associadas a Lukács e sua obra sobre ontologia crítica marxista, possibilitará demonstrar o quanto o trabalho deste último enriquece a compreensão analítica dos primeiros no que se refere à noção de historicidade na constituição do ser social, nos processos dialéticos de apropriação do conhecimento desde a primeira etapa do desenvolvimento do ser social.

Percebemos que, ao longo de nossa investigação, os pontos de convergência se tornaram cada vez mais incontestáveis e novos desdobramentos fizeram com que nossas argumentações iniciais fossem delineadas, desconstruídas, reconsideradas, em processos contínuos que fazem parte do movimento teórico geral de nossa abordagem.

Os estudos críticos e consistentes realizados por Vigotski e Rubinstein, dirigidos em oposição à “velha psicologia”, cujos preceitos estão baseados na perspectiva mecanicista e idealista, tão veementemente refutados pelos autores em suas críticas para o estabelecimento de bases materiais e objetivas para o estudo dos processos psicológicos, levaram-nos a reconhecer que suas

considerações têm o caráter de uma crítica ontológica que vai muito além da epistemologia; estão fortemente relacionadas a outra forma de referendar o mundo, compreender a formação e o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a perspectiva científica que buscavam refutar. Nesse sentido, sua crítica é, sim, crítica ontológica, porque

[...] a prática humano-social é prática teleológica, intencional, finalística, e, por isso, depende crucialmente de uma significação ou figuração do mundo mais ou menos unitária e coerente, não importa se composta por elementos heterogêneos como ciência, religião, pensamento do cotidiano, superstição etc. Em outras palavras, porque a significação do mundo é pressuposto da prática teleológica, é o modo como o mundo é significado que faculta e referencia determinada prática (DUAYER, 2010, p. 3).

A crítica que Vigotski, Rubinstein e outros psicólogos materialistas soviéticos estabelecem está assentada nos fundamentos marxistas, cujo objetivo era combater os princípios axiomáticos da “velha psicologia”, além de buscar um método que permitisse estudar objetiva e concretamente a consciência, e não apenas deixá-la como objeto de estudo relegado ao plano metafísico.

Compreender essa crítica, que para nós é ontológica, parece-nos essencial para restituir os fundamentos marxistas, especialmente da obra de Vigotski — que no Ocidente chegou por meio do livro *A formação social da mente* —, cujos textos, segundo Prestes⁷ (2013, p. 297), “têm muito pouco ou quase nada em comum com as obras originais publicadas na União Soviética e, mais recentemente, na Rússia”. Atualmente contamos com publicações mais fidedignas, especialmente as *Obras escolhidas*, reunidas em cinco volumes em espanhol e

7 Indicamos a leitura do artigo de Prestes (2012) – L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas..., no qual a autora aborda os problemas de tradução que encontrou no livro *A formação social da mente*. A autora aponta equívocos conceituais a partir de um exame minucioso de tradução, uma vez que ela domina a língua russa. O artigo está publicado no livro: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

publicadas pela editora Visor. Já as obras de Rubinstein chegaram a nós através das edições cubanas⁸.

Cabe registrar que nosso percurso de investigação seguiu o caminho da reflexão teórica, entendido aqui como um reflexo da realidade objetiva, o que significa sair dos limites fenomênicos do aparentemente dado e entender o que está por trás dessa aparência.

Dizer isso pressupõe, dado nosso objeto de pesquisa, comprometer-se em revelar as bases ontológicas dos processos de apropriação do conhecimento, em desnudar aquilo que, como já dissemos, parece compreendido. Implica demonstrar os processos relativos ao ato de pensar, presume desvendar o subentendido, isto é, o próprio processo do pensamento para a apropriação do conhecimento científico, que necessariamente parte da aparência, como afirma Netto (2001, p. 22): “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”.

Em nosso caso específico de pesquisa, a realidade nos mostra que as crianças se apropriam de conhecimentos desde a mais tenra idade, desde que iniciam sua participação e seu convívio num grupo social, inicialmente a família e depois a escola. Ao longo desse período, com inúmeras mediações, a criança vai aprendendo e desenvolvendo-se. Nossa investigação se concentrou nas chaves dos processos de

8 Em entrevista concedida em 9 de agosto de 2012 em Marília, São Paulo, o professor Diego Jorge González Serra, da Universidade de Habana, Cuba, contou como conheceu Rubinstein e como os livros foram chegando a Cuba: “Rubinstein murió en la misma época en que surge la Revolución Cubana. Y sus libros fueron los primeros libros de psicología marxista que llegaron a Cuba. Primero llegó el libro Psicología de Smirnov, y otros en el cual participaron el propio Rubinstein, Luria, Leontiev, Zaporozhets, y otros psicólogos soviéticos. De Rubinstein se editaron en español en Cuba, primero “El ser y la conciencia”, después, “El pensamiento y los caminos de su investigación”, también “El desarrollo de la psicología. Principios y métodos” y “Principios de psicología general”. Por eso es que yo me hice “rubinsteniano”. Esos fueron los primeros textos que llegaron, y es importante destacar que la obra de Rubinstein tiene un destacado carácter teórico. Yo diría que es filósofo y psicólogo; yo también tengo esta inquietud, y por eso me sentí maravillado por la obra de Rubinstein, por su profundidad. Él escribió “El ser y la conciencia”, después escribió otro libro para explicar “El ser y la conciencia” porque era profundo y difícil de entender. Yo considero que el principal aporte de Rubinstein a la psicología es aplicar la dialéctica materialista, la dialéctica de la contradicción interna” (SERRA, 2013, p. 214).

apropriação do conhecimento, nos caminhos e nas vias necessárias para esse desenvolvimento e suas possibilidades ulteriores.

Operar com os processos objetivos de apropriação da realidade pelo pensamento envolveu compreender os sinuosos caminhos do pensamento, suas etapas, seu movimento interno, suas cadeias causais e, nessa direção, fomos exatamente do mais complexo ao menos complexo, embora percebendo que no menos complexo existe uma enorme complexidade, uma dialeticidade, uma luta de contrários que necessariamente não leva a uma oposição ou a uma contradição desordenada, mas a uma unicidade que vai se descortinando à medida que vamos compreendendo e nos apropriando dos elementos que constituem o pensamento e nos permitem estabelecer os elos, os nexos, as cadeias espirais, como partes da composição da unidade, motivada pelo próprio movimento de oposição. A compreensão desse fenômeno foi vital para compreensão daquilo que tão saturada e incompreendidamente se coloca: o conhecimento humano como reflexo da realidade objetiva no pensamento.

Isso implicou, no processo de pesquisa, desconstruir os caminhos da obviedade, de princípios que pareciam solidamente entendidos; buscar os nexos e a gênese de tais princípios; realizar os recortes necessários para compreender o significado e o sentido de premissas e pressupostos; recortar para posteriormente costurar, suturar e recompor o quadro que nos permitiu fazer um *retour* para entender o movimento do processo de apropriação do conhecimento na totalidade, na complexidade das relações e situações que determinam esse movimento.

Essa premissa envolveu a compreensão da série de cadeias causais, de elos que se movimentam e que, exatamente por seu movimento, levaram-nos inúmeras vezes a idas e vindas ao mesmo lugar, mas não da mesma forma. Impuseram-nos um processo ativo de nosso próprio movimento do pensar que teve como consequência a apropriação e formação do pensamento teórico e científico. De fato, como afirmam Vigotski (2004), e Rubinstein (1967), a partir do método materialista histórico-dialético, esse pensamento não se forja no conhecimento cotidiano, embora sua gênese esteja na atividade prática do homem, que possui uma cotidianidade. São necessários outros processos de elaboração nos quais os conceitos espontâneos se sedimentam e participam como forma originária do processo de formação dos conceitos científicos.

Esta investigação nos possibilitou pensar e chegar à gênese; ao mesmo tempo, refazer o caminho que estávamos trilhando — o processo de apropriação do conhecimento pelo pensamento —, uma vez que

estávamos na especificidade de um tipo de conhecimento: o teórico, cuja peculiaridade é justamente “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011, p. 20-21). Reproduzir idealmente no pensamento as vias do próprio processo de pensar nos permitiu uma reelaboração teórica a respeito da teoria, fez-nos enxergar ora de forma macroscópica e ora de maneira microscópica esse movimento, do geral ao particular, do particular ao singular e do singular ao geral, a partir das mediações (particularidade). O resultado desse processo está na desocultação fenomênica de nosso objeto, no rompimento das barreiras da aparência — tão fundamentais para iniciar qualquer processo investigativo — para poder chegar à essência do fenômeno.

O reconhecimento do caminho que nos levou à essência de nosso objeto foi intenso, conflituoso, contraditório e sumamente ativo. Alterou concepções já cristalizadas, movimentou formas de pensar e demandou um exercício imenso de paciência, de silêncios ativos, para chegar à formação e ao entendimento do conceito propriamente dito.

Todo esse esforço de pesquisa resultou na produção desta tese, que está estruturada do seguinte modo: no capítulo I, *O método ontológico genético*, apresentamos a perspectiva teórica e metodológica que sustenta este trabalho, trazendo questões relevantes do campo filosófico marxista, por meio da ontologia e da história, o que nos permitiu compreender o movimento do universal, do singular e do particular para entender a relação entre o sujeito e o objeto, e questões relativas à psicologia soviética, sua gênese e formação, vinculadas teoricamente aos preceitos marxistas. Nessa parte enfatizamos a possibilidade de inteligibilidade do mundo objetivo, defendendo que é possível conhecê-lo, que sua base é objetiva, embora seu processo de apropriação seja subjetivo. Expomos elementos constitutivos da teoria histórico-cultural e sua base marxista, demonstrando os fundamentos que a sustentam para a formação da psique humana e, conseqüentemente, da personalidade, que necessariamente incluem processos de apropriação da realidade, da cultura e, portanto, de conhecimento.

No segundo capítulo, *As dimensões ontológicas do processo de apropriação do conhecimento*, focamos o caráter ontológico do trabalho, entendido como trabalho em geral para os processos de formação e desenvolvimento humano. Evidenciamos a constituição e determinação histórica e social da formação da consciência e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, demonstrando que tais processos têm uma gênese constituída por princípios

ontológicos. Abordamos a formação psicológica desses processos na perspectiva histórico-cultural, expondo brevemente as diferenças dessa abordagem em relação à psicologia tradicional.

No terceiro capítulo, *Fundamentos, processos e movimentos da apropriação do conhecimento*, destacamos as diferenças entre os pontos de vista de idealistas e de materialistas em relação aos processos de apropriação do conhecimento e ao papel do reflexo como imagem objetiva da realidade na consciência. Demonstramos como, para os materialistas, esse processo ocorre e quais são as premissas envolvidas na captura dessa imagem pela consciência. Explicitamos ainda o princípio do determinismo do materialismo histórico-dialético para compreender esse movimento e seus caminhos para o processo de apropriação do conhecimento. Trazemos o papel da sensação e da percepção como formas primárias dessa constituição, o papel da linguagem, as configurações que assumem os conhecimentos empírico e teórico nessa dinâmica e os processos do pensamento (análise, síntese, abstração e generalização) para realizar a atividade do pensar. Também ressaltamos a importância dos processos de imaginação como um componente fundamental para a atividade de constituição do pensamento e do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos.

No quarto capítulo, *O processo do pensamento no desenvolvimento infantil*, debruçamo-nos mais detidamente sobre os processos de apropriação do conhecimento no desenvolvimento infantil, demonstrando o caráter ontológico destes, seus momentos e movimentos, especialmente no que tange à relação entre o pensamento e a linguagem para a formação dos conceitos. Destacamos o papel da palavra como unidade de significado e sentido, trazemos as etapas de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o processo de formação do conceito científico, bem como as atividades realizadas pelo pensamento em cada fase do desenvolvimento para apreender a realidade no estágio de desenvolvimento infantil. Enfatizamos os processos de desenvolvimento e aprendizagem imbricados nesse percurso constituído por períodos de crises e conflitos, períodos transitórios, localizados nas diversas etapas do desenvolvimento infantil, culminando na adolescência, quando se constituirá uma nova forma e estrutura de pensamento que tem como ápice o início do processo de formação de conceitos científicos que terá refinamentos ao longo de toda a vida.

No capítulo V, *Implicações do processo de conhecer para a educação infantil*, retomamos as implicações de nosso estudo para a educação infantil, apresentamos alguns indicativos e considerações que

envolvem tanto a prática pedagógica como a formação docente e levantamos algumas indicações, ainda que de forma preambular, sobre a questão da didática na educação infantil e os desafios didático-metodológicos para o processo de formação dos conceitos científicos e do conhecimento teórico ou científico, cuja gênese está nos conceitos espontâneos a partir do conhecimento empírico.

Nas *considerações finais* retomamos as perguntas iniciais de nosso estudo para demonstrar as consequências da teoria e desse rico processo de formação no qual estivemos mergulhados e as futuras pesquisas delineadas pelas tantas perguntas que surgiram ao final desta investigação.

CAPÍTULO I – O MÉTODO ONTOLÓGICO GENÉTICO

Se de fato a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da efetividade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados estas novas verdades, que são de modo necessário ontologicamente fundadas, e que aprofundam e multiplicam o conhecimento ontológico, então sua atividade se reduz em última análise a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou, conscientemente, não deseja abandonar este nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática (LUKÁCS, 1984, p. 2).

A questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade (VYGOSTKI; LURIA, 2007, p. 18).

Neste capítulo evidenciaremos alguns elementos relevantes da concepção teórico-metodológica que orienta nosso processo de estudo. A definição de uma concepção teórica para compreender a realidade em seu movimento imanente pressupõe, no contexto da pesquisa científica, um método. Nesse âmbito, ele ocupa lugar de destaque, definindo os fundamentos e sob que perspectivas ocorrerão as análises.

Sabemos que nosso acesso à realidade é mediado por conceitos e subjacente a estes, implícita ou explicitamente, está presente um conjunto de crenças que orientam a práxis e nos permitem transitar pelo mundo objetivo, embora, muitas vezes, não tenhamos clareza suficiente desse fato na imediaticidade da vida cotidiana. Não obstante, entendemos que a captura do movimento do real e sua reprodução como atividade reflexa do pensamento, mediante determinadas categorias, é o objetivo da atividade do conhecimento, do ato de conhecer.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DO OBJETO

Nesta seção expomos brevemente a gênese de nossa problemática de investigação, evidenciando que nossa questão de pesquisa não se configura tão somente como uma abstração teórica; ela é um fenômeno de realidade que não está descolada da própria gênese da educação

infantil⁹ e tem raízes históricas fortemente conectadas à sua origem, sua constituição histórica e, por conseguinte, tem efeitos sobre a prática pedagógica com as crianças. Podemos apontar que a origem da educação infantil se coaduna com a própria história do capitalismo, da ascensão da classe burguesa e, mais especificamente, vincula-se também a questões políticas do sistema educacional brasileiro, com implicações que demonstraremos a seguir.

Ainda que não seja de nosso interesse neste momento fazer uma exegese da história da educação infantil, não poderíamos nos furtar, mesmo que sucintamente, de evidenciar alguns elementos que constituem a sua criação e, conseqüentemente, de onde advém nossa problemática.

As primeiras instituições voltadas ao atendimento do público infantil (de zero a seis anos) surgiram com caráter meramente assistencialista, “visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 23). Marx (2008), já denunciava, no capítulo A maquinaria e a indústria moderna, do livro I de O capital, o quanto as crianças já eram servis ao trabalho no início do desenvolvimento da industrialização, no processo de transformação do instrumento de trabalho manual em máquina e quão nesse movimento as crianças tinham importante papel, dadas suas condições físicas (como mãos pequenas e pequena altura, que lhes permitiam fazer ajustes nas máquinas, além de se submeterem sem questionar aos mandatários dos adultos). Ali já se configurava o trabalho infantil¹⁰.

⁹ Sobre a gênese e a história da educação infantil, indicamos a leitura do texto de Stemmer (2012) intitulado *Educação infantil: gênese e perspectivas*. A respeito da origem das creches, sugerimos o segundo capítulo do livro de Oliveira et al. (1988) – *Creches: crianças, faz de conta e cia*, além das publicações de Kramer e Souza (1988) – *Educação ou tutela?*; Kramer (1982) – *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*; Kramer (1988) – *Criança e legislação: a educação de 0 a 6 anos*; Haddad (1991) – *A creche em busca de identidade*; Kulhmann Júnior (1998) – *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*; Kulhmann Júnior (1996) – *As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância*; Abramovay e Kramer (1991) – “*O rei está nu*”: um debate sobre as funções da pré-escola.

¹⁰ O trabalho infantil não foi dizimado de nossa sociedade. Embora tenhamos, atualmente, amparo legal para denunciá-lo e combatê-lo, ainda assim o encontramos presente como um dos resquícios do modo de exploração capitalista. Para mais informações sobre o assunto, indicamos dois trabalhos

Diferentemente da escola, que nasceu com caráter educacional, inspirada nos ideias do Iluminismo e nos pressupostos da difusão e universalização da educação, com vistas à necessária consolidação da democracia burguesa, a educação infantil emergiu com um traço marcadamente assistencialista, com proposta de baixa qualidade de atendimento, como assevera Kuhlmann Júnior (1996 p. 31):

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado com uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

O autor chama a atenção para o fato de que, para determinadas classes sociais, o sistema escolar preservava a educação das elites e, para os demais, o atendimento era de segunda ou terceira classe, diferenciado em seus objetivos educacionais. A educação infantil, portanto, vinha destinada sobretudo à guarda e assistência das crianças consideradas desvalidas¹¹ e aos filhos e filhas das mulheres trabalhadoras. Já ocorria desde então “a polarização entre assistencial e educacional [que] opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (KUHLMANN JÚNIOR, 1996, p. 31). Entretanto, em relação à função “de guardar as crianças”, concordamos com o autor, que a entende como intrínseca ao funcionamento das instituições educativas.

recentes que demonstram a continuidade dessa prática na região rural de Santa Catarina: a tese de Franzoni (2012) – *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*, e a dissertação de Araújo (2010) – *A exploração da força de trabalho infantil na fumicultura no município de Angelina*.

¹¹ No Brasil, as primeiras instituições de guarda coletiva das crianças pequenas eram encontradas em orfanatos ou salas de asilos que recebiam crianças abandonadas, os enjeitados. A roda dos expostos também foi uma instituição bastante conhecida que perdurou até a década de 1950 e “consistia num instrumento para abandonar os bebês que eram enjeitados pela sociedade. Apresentava uma forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela da instituição e permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato” (STEMMER, 2012, p. 9).

Podemos observar que a educação infantil surgiu com um propósito não escolar, o que não significa que não tenha um caráter educativo; pelo contrário, Kuhlmann Júnior (1996), demarca o quanto está posto o princípio da adaptação e da submissão, evidenciando, assim, que o assistencialismo possui um propósito claramente educativo e necessário à nova forma de organização e produção social.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, por isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JÚNIOR, 1996 p. 33).

Obviamente que essa educação voltada à profissionalização estava atrelada à crescente necessidade de industrialização e urbanização, já que a organização social passava por modificações num ritmo cada vez mais acelerado, provocando novas demandas à ordem urbana e à classe operária e fazendo emergir um espaço público que passou a fazer parte e estruturar os modos de vida populares. As formas de interpretar a dependência biológica da criança gradativamente se alteraram. Uma nova significação na organização social instaurou uma política de proteção à infância que impulsionou a criação de uma série de associações e instituições para cuidar das crianças em diferentes aspectos: de saúde, dos seus direitos sociais, de sua educação e instrução. A preocupação com a infância se incorporou ao discurso político e educacional em finais do século XIX e início do século XX. Nesse período ocorreu intensa difusão do jardim de infância (*kindergarten*), criado por Friedrich Froebel¹², que se tornou referência

¹² Friedrich Wilhelm August Fröbel nasceu na Alemanha em 1782 e faleceu em 1852 também na Alemanha. Era o sexto filho do pastor protestante Johann Jakob Fröbel e de Eleanore Hoffmann. Arce (2004) informa que Fröbel

educacional para as instituições de educação infantil, sobretudo para as classes mais abastadas, sendo seus preceitos ainda hoje reconhecidos e empregados na área.

No Brasil, a denominada pré-escola¹³ foi sendo constituída por diversas funções, sendo que cada finalidade apresentada refletia fortemente o contexto político, econômico e histórico de implantação da sociedade urbano-industrial e da consolidação do capitalismo, especialmente em relação às classes populares.

Como já colocamos anteriormente, e segundo Abramovay e Kramer (1991), ela surgiu primeiro com a função de guardiã (pré-escola guardiã) assistencialista — função precípua de guarda — e depois, como pré-escola compensatória¹⁴, associada à ideia de educação, no sentido de compensar as deficiências das crianças em relação à sua miséria, à pobreza e à negligência familiar. Segundo as autoras, somente depois da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa, é que a função compensatória apareceu com novos contornos, dada a “influência das teorias do desenvolvimento e da psicanálise por um lado, os estudos linguísticos antropológicos, por outro, aliados a pesquisas que procuravam correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 23) e que influenciaram a abordagem da privação cultural.

fundou seu primeiro jardim de infância (*kindergarten*) em 1840 na cidade de Blankenburg e que durante vários meses ele procurou um nome que melhor se adequasse a esse novo estabelecimento e que não contivesse a palavra “escola”, pois esta traria o sentido de colocar “coisas na cabeça da criança, ensinando algo, e não era esse o propósito dessa instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da Natureza” (ARCE, 2004, p. 16). Para aprofundar conhecimento sobre o assunto, sugerimos a leitura de ARCE, A. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2004.

¹³ Anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) entendia por pré-escola o atendimento a crianças de zero a seis anos. Atualmente, a pré-escola é direcionada ao público de quatro a cinco anos e onze meses e as instituições que atendem crianças de zero a três anos e onze meses são denominadas creches.

¹⁴ Foram criados, “por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 23).

Essa abordagem reforçava a crença de que a pré-escola seria capaz de suprir as carências e deficiências linguísticas, afetivas e culturais das crianças das camadas populares. Sob este novo enfoque, a pré-escola teria a função de preparar para o ensino subsequente, resolvendo o problema do fracasso escolar que afetava especialmente as crianças negras e filhas de imigrantes nos EUA e nos países europeus.

Por volta da década de 1970¹⁵, adentrou em nosso país a função compensatória da pré-escola, que, mais do que compensar carências, introduziu exercícios e atividades que visavam contribuir para a alfabetização e com isso diminuir a evasão escolar, a reprovação, e permitir que os professores das classes de alfabetização “não perdessem mais tempo” em dar condições mínimas (baixa coordenação motora, noções de lateralidade, alto, baixo, parco vocabulário) que já deveriam existir para que se consolidasse a alfabetização. Além desse objetivo, havia ainda o de escamotear o preconceito sofrido pelas crianças das classes populares, a divisão social de classes e o adestramento de habilidades e conhecimentos que supostamente essas crianças não possuíam. A Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE)¹⁶, criada em 1979 pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁷, reconhece essa função e recomenda programas pré-escolares do tipo compensatório.

¹⁵ Segundo Souza e Kramer (1991), até o início da República, muito pouco se fazia pela criança de zero a seis anos no Brasil. Ainda que de forma muito incipiente, o movimento sanitaria-higienista fez algo, mas somente a partir das mudanças políticas e sociais na década de 1920, que tinham como um de seus objetivos fortalecer o Estado e preparar o homem de amanhã, é que houve algum início de mudança. Depois de 1930, a causa da criança ganhou força por conta da consolidação do patriotismo, mas, ainda assim, o problema da criança era visto de forma fragmentada, ora como de saúde, ora como de educação, ora como da família, sendo que ninguém era verdadeiramente responsável. Ainda que tenha havido alguma evolução nesse quadro, cabe destacar que as condições da criança e da infância estão vinculadas a questões maiores, ao modo de produção e reprodução da sociabilidade. Indicamos a leitura do texto: *Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil*, de Souza e Kramer (1991).

¹⁶ A Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), incentiva secretarias estaduais de educação a criarem coordenações voltadas ao pré-escolar. A pré-escola é proclamada como redentora dos problemas do primeiro grau (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 65).

¹⁷ Como destaca o parecer CFE n. 2018/74, do Conselho Federal de Educação: “É, pois, como terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades que se coloca a necessidade do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo Brasil” (BRASIL, 1974).

Entretanto, ao final da década de 1970¹⁸, a abordagem da privação cultural e a pré-escola compensatória receberam inúmeras críticas por parte de pesquisadores e autores ligados a essa temática que constataram que tais abordagem e função não traziam os benefícios esperados. Ao contrário, seus estudos e pesquisas demonstraram o quanto elas serviam para marginalizar e discriminar as crianças das camadas populares com maior precocidade.

A partir dessas críticas, novamente ocorreram mudanças e se reivindicou para a pré-escola outra função: “promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, [tendo] objetivos em si mesma” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 26). Isso implicava conter objetivos próprios para a faixa etária à qual se destinava, respeitando as características físicas e psicológicas das crianças, “adequadas às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 27). A pré-escola não deveria ser mais vista como preparatória para o ensino de 1º grau¹⁹ — essa função compensatória não era mais proclamada.

Segundo as autoras, mesmo com a mudança dessa função, ainda ficava muito nítido o enfoque político, o que tornava a situação da pré-escola ainda mais frágil, pois, ao dizer-se que ela tem objetivos em si mesma, conota-se a ideia de que nela caberia tudo, ou seja, por ter objetivos próprios e aparentemente não estar mais “vinculada com o ensino de 1º grau”, acaba-se por descaracterizar a sua relação com a escola e, conseqüentemente, fica obstruída a discussão de como deve ser essa pré-escola no que tange aos critérios de atendimento e fundamentalmente à sua proposta pedagógica (o número de crianças por turma, formas de garantia do trabalho sistemático, quem irá fazer esse tipo de atendimento — as mães crecheiras ou o professor? —, a abordagem teórica que lhe dará suporte).

Se por um lado houve avanços no sentido de dizer que a pré-escola não é mais preparatória e compensatória e possui um caráter

¹⁸ É importante destacar que, nesse período, houve grande influência do construtivismo piagetiano nas propostas pedagógicas, com conseqüências para as práticas educativas. Sobre os grupos de pesquisa que abordam a teoria histórico-cultural, indicamos consulta aos sites: Diretório de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>) e Vigotski – Brasil (<http://www.vigotski.net/grupesq.html>).

¹⁹ Mantemos a nomenclatura adotada na época pelas autoras. Atualmente, o 1º grau é denominado ensino fundamental e corresponde a um ciclo de nove anos de estudo que se inicia aos seis anos de idade.

específico, por outro, surgiu novo desafio que a pré-escola precisaria enfrentar: a sua função pedagógica.

Vejamos que interessante! No início da década de 1990²⁰ foram iniciados debates acerca de uma espécie de polarização da função pedagógica da pré-escola: de um lado, a formação de hábitos, e de outro, a preservação do que parece ser específico da faixa etária atendida: a criatividade, a espontaneidade, o jogo e a descoberta. Abramovay e Kramer (1991), apontam que as discussões que perpassaram a pré-escola não se diferenciam muito da relativa à escola de 1º grau no que se refere à formação de hábitos e atitudes, o que, de certo modo, acabava por descaracterizar a sua função precípua que é o ensino.

A psicologização e medicalização das relações intra-escolares têm declinado para uma verdadeira degenerescência do papel da escola, à medida que a formação de hábitos e atitudes se tornou tão ou mais importante que o “simples” ensinar... No que diz respeito à pré-escola, tal formação de hábitos é praticamente considerada como objetivo inquestionável, função básica das atividades desenvolvidas. Por outro lado, revela-se como fundamental na pré-escola o incentivo à criatividade, e à descoberta das crianças, ao jogo e à espontaneidade que deveriam permear as realizações infantis (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 29).

²⁰ A década de 1990 trouxe novas formulações para a educação infantil e para outras áreas de conhecimento, além da psicologia, que passaram a subsidiar as discussões da área, como a sociologia e a antropologia. Com toda essa efervescência na área, declarou-se a necessidade de uma pedagogia para a educação infantil, tendo como pioneiros os estudos de Faria (1993, 1999), cujo trabalho incide sobre os parques infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo no período de 1935 a 1938, quando estavam sob a gestão de Mário de Andrade, seu idealizador. Também se inserem nesse contexto os estudos de Rocha (1999), que analisou a produção científica apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no período de 1990 a 1996.

Podemos constatar que já estavam colocadas, para a pré-escola, questões relativas à especificidade de seu atendimento, mas sua função pedagógica ainda não aparecia claramente definida — indefinição que pode ser observada também em relação aos termos utilizados para referir-se à educação infantil e designar esse tipo de atendimento. Ainda hoje não há uma nomeação específica para denominá-los e são utilizadas várias expressões para esse tipo de atendimento. Segundo Stemmer (2012), inexistente consenso até mesmo entre os organismos internacionais, o que gera debates sobre o termo a ser empregado no momento de redigir um documento conjuntamente entre instituições.

Essas diferenças, segundo a autora, suscitam questões para além da simples nomenclatura. Estão subjacentes a isso objetivos, práticas pedagógicas, formas de atendimento, modalidades de prestação de serviço, que são reflexo de uma constituição histórica difusa, vinculada, entre outras questões, a políticas públicas e responsabilidades institucionais dirigidas à educação infantil que permanecem até os dias atuais.

Retomando a questão das funções, especialmente no que diz respeito à perspectiva da pré-escola com objetivos em si mesma, como aquela que apregoa uma função pedagógica e que respeita a manifestação das crianças e a possibilidade de elas se desenvolverem, parece não haver grande diferença no que se refere às funções e concepções de atendimento existentes até então, na medida em que, segundo Abramovay e Kramer (1991), essas concepções não percebem a criança como parte da totalidade e estão vinculadas a uma visão idealista e liberal de criança, educação e sociedade. As autoras assim se referem ao que para elas seria a função pedagógica da educação infantil:

Referimo-nos a um trabalho que *toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida*, e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegurem a aquisição de novos conhecimentos. [...] No lugar de um “respeito à cultura local”, romântico e não democrático, entendemos que existe espaço para a *construção gradativa do conhecimento* que ultrapassa o localismo e pode favorecer o acesso aos conhecimentos da cultura dominante (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 30, grifos nossos).

Cabe chamar a atenção para a questão do conhecimento citado pelas autoras — “toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida”. Esse é, sem dúvida, um ponto de destaque, já que se concilia ao nosso interesse de pesquisa: apropriação do conhecimento. Observamos que, na compreensão das autoras, a criança é a protagonista de seu próprio conhecimento, além, é claro, da ideia da “construção gradativa do conhecimento”, permeada por uma visão construtivista do conhecimento. Como já assinalamos anteriormente, reconhecemos os avanços na função da pré-escola, mas é interessante perceber que em nenhum momento o ensino é mencionado como forma de viabilizar o desenvolvimento humano na faixa etária por ela atendida (zero a seis anos). No tocante aos conhecimentos infantis, da forma como as autoras abordam, parece-nos que as crianças têm conhecimentos próprios, quando na verdade consideramos que existem formas apropriadas, específicas de ensinar esses conhecimentos que incidirão sob o desenvolvimento das crianças, sob as suas funções psicológicas superiores, e que por essa razão elas devem acontecer em espaços apropriados. Essas questões serão abordadas por nós com mais intensidade na sequência de nossa discussão.

Ainda que no Brasil a educação infantil tenha sido definida como primeira etapa da educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), em 1996, como decorrência da Constituição Federal de 1988, e tenha se instituído uma nova perspectiva sobre a criança — a dimensão da criança como sujeito de direitos —, permanece a indefinição sobre sua função e sobre a qual instituição ela se vincula.

Eis o que diz o artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996), sobre sua finalidade: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Observa-se que a finalidade citada é insuficiente para esclarecer a função da educação infantil e nem sequer define o tipo de instituição. A lei coloca esse nível de ensino como complementar à família, o que pode nos levar a concluir que ele pode acontecer ou não, que não há obrigatoriedade sobre esse nível de ensino, nem mesmo para a pré-escola definida agora de quatro a cinco anos, aspecto este igualmente presente na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e assim a define:

[...] primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam

como *espaços institucionais* não domésticos que constituem *estabelecimentos educacionais públicos ou privados* que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. [...] É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção²¹ (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

Nos documentos oficiais recentes, os estabelecimentos que oferecem educação infantil não são denominados “escolas de educação infantil”²² e sim “espaços institucionais”, o que, a nosso ver, reforça a sua indefinição. Recuperando a história da educação infantil, vemos que nem sempre foi assim. Segundo Faria (1999)²³, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*²⁴ já apresentava uma proposta para a

²¹ Quanto ao requisito de seleção, observamos que ainda não acontece o que está colocado no documento oficial. Devido à grande demanda, existem critérios de seleção para o ingresso das crianças na educação infantil pública, sendo a renda familiar o principal deles.

²² Estamos nos referindo prioritariamente à expressão utilizada nos documentos oficiais por entendermos que eles representam as normas que irão disseminar a forma e o modo como as instituições de educação infantil devem funcionar.

²³ Para mais informações a respeito da pesquisa de Faria, indicamos o livro *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil* (1999), no qual, além dos aspectos históricos, a autora ressalta a necessidade de uma pedagogia da educação infantil.

²⁴ O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e “consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de

educação brasileira que não excluía a educação pré-escolar. A autora relata seu encontro com as origens da pré-escola pública e com a denominação “escola” no município de São Paulo:

Foi quando entrei em contato com suas origens: na ocasião em que Mário de Andrade (MA) era o diretor do Departamento de Cultura do município (1935-1938), durante a gestão do prefeito Fábio Prado, foram criados os primeiros parques infantis (PI) para crianças de 3 a 12 anos. Somente em 1975, os PIs, que já tinham passado a receber apenas as crianças de 3 a 7 anos, transformaram-se nas atuais Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs (FARIA, 1999, p. 26).

Trazemos essa contribuição para demonstrar que a educação infantil como espaço escolar já era objeto de preocupação na década de 1930²⁵ no Brasil. Inclusive a ideia do prolongamento da infância que não se encerra aos seis anos, mas aos doze anos, já estava presente. Foge ao escopo de nosso trabalho esta discussão; todavia, não poderíamos, ainda que minimamente, deixar de mencioná-la como parte da história da constituição desse campo educacional em nosso país.

A questão que se coloca é o fato de que tratar a educação infantil como instituição e não como escola, a nosso ver, contribui para a indefinição de seu papel e de sua função. Acaso o salão paroquial de uma igreja ou mesmo um clube ou uma sala de recreação não seriam também espaços institucionais? O que diferencia esses espaços do espaço da escola de educação infantil? Qual o problema de identificarmos esse espaço como escolar? Essas são questões em aberto e polêmicas na área da educação infantil porque sabemos que vão além da mera terminologia e nelas estão ocultas outras definições importantes como: de criança, de infância, de proposta pedagógica, de conhecimento, de professor, e envolvem ainda um amplo conjunto de crenças.

educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada” (BOMENY, 2014).

²⁵ Destacamos que nas décadas de 1930, 1940 e 1950 havia muito poucas creches (atendimento de quatro meses a três anos) fora da indústria. As que funcionavam eram de responsabilidade das entidades filantrópicas, o que evidenciava o surgimento das creches vinculado a políticas sociais e trabalhistas da época.

Vimos até aqui que tais discussões foram se configurando ao longo da história da consolidação do capitalismo²⁶, da sociedade urbano-industrial, e também, brevemente, como a área da educação infantil foi se consolidando em nosso país, certamente ligada ao conjunto de movimentos e lutas sociais, bem como à conquista a direitos civis e aos constantes enfrentamentos para não perdê-los e ter que reconquistá-los.

Importa salientar que nossa questão não está descolada das várias polêmicas em torno da educação infantil, embora apresente diversas decorrências e exija desvelar várias definições, o que faremos na medida em que iremos aprofundando a discussão. Há, sem dúvida, um desconforto em relação aos processos de ensino ou a falta dele para essa faixa etária. Essa apreensão gera dúvidas e incertezas associadas diretamente ao campo de atuação do professor, como: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Em nossa compreensão, tais incertezas, indefinições, estão atreladas a questões mais profundas, como já demonstramos, e geram mais um desafio para a educação infantil: a dimensão didático-metodológica que implica, a nosso ver, dois movimentos: o da apropriação do conhecimento a partir de uma base filosófica que sustente uma teoria sobre os processos de conhecer, do conteúdo, das disciplinas, das teorias psicológicas da aprendizagem, enfim, dos elementos que compõem esse campo disciplinar, e outro que

²⁶ Chamamos a atenção para a questão das consequências do modo de produção capitalista em relação ao complexo educacional em nosso país. Sabemos que o pensamento liberal-burguês tem demonstrado objetivamente que uma de suas finalidades é que a educação se adegue como um instrumento aliado à exploração e adaptação do trabalhador ao mercado de trabalho, impondo, para isso, um projeto de educação voltado à necessidade de educar o trabalhador para que ele tenha as qualificações exigidas pelo processo produtivo, isto é, privilegia apenas determinado tipo de conhecimento que dificulta ao trabalhador compreender o processo de exploração e alienação ao qual está submetido. Desse modo, os destinos da educação “parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do ‘conhecimento’”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem – *all places are learning places*” (MORAES, 2001, apud CISNE; STEMMER; TORRIGLIA, 2010, p. 11-12).

diz respeito à transmissão desse conhecimento que, na educação infantil, dada sua especificidade, ganha contornos muito peculiares.

Apesar da polêmica que se instaurou em relação ao ato de ensinar nesse nível de escolaridade, argumentamos que nossa ênfase é o desenvolvimento humano²⁷ da criança, que necessariamente passa pela educação escolar e também pela formação de conceitos, pela transmissão de conhecimentos como atividade prioritária do professor, independentemente do nível de ensino em que ele atue, especialmente na educação infantil, na qual as relações de cuidado (trocas, alimentação, sono), que são necessidades humanas, estão no campo de atuação do professor. Destacamos ainda que o que nos constitui como professores, entre outras atividades e ações da complexa prática docente, é o ensino, a transmissão de conhecimentos; portanto, o que precisamos fazer é ensinar as crianças e mostrar a elas que existe um conhecimento universal, que é possível conhecer objetivamente a realidade para além dos discursos cotidianos e dos acordos de significados tão fortemente colocados pelo pós-modernismo.

Mesmo que nossa discussão não seja especificamente sobre o movimento do pensamento pós-moderno, não podemos deixar de mencioná-lo e observar suas decorrências concernentes ao profundo ceticismo teórico cuja essência estaria marcada pela impossibilidade de conhecimento da realidade e, igualmente, pela impossibilidade de crítica dessa realidade (como posso criticar aquilo que não conheço?), bem como pela relativização do problema da verdade que, além de reduzi-la a uma questão de coerência no interior de uma estrutura de crenças culturalmente justificadas, “silencia o sujeito e o agir humano, suprime o campo da escolha” (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 1).

As implicações desse movimento, como evidenciam as autoras, foram assoladoras para o complexo educacional. Promoveram, entre outras coisas, aquilo que Moraes e Torriglia (2000), identificaram como uma espécie de *lightinização* da educação, engessando a possibilidade

²⁷ Nossa compreensão é de que o ser humano se desenvolve de forma ativa, por meio de sua atividade social e prática, num amplo processo que o constitui durante toda sua existência. Nesse sentido, todo ser humano passa por diversas etapas de desenvolvimento e estas também são constituídas por níveis e graus. Assim sendo, o desenvolvimento infantil se constitui como uma das primeiras etapas do desenvolvimento humano que envolve, como veremos mais à frente, vários períodos. Portanto, quando nos referimos ao desenvolvimento humano, estamos enfatizando esse processo mais amplo e ao nos referirmos ao desenvolvimento infantil, nossa ênfase está focada nesse período do desenvolvimento humano.

de crítica, a inteligibilidade do mundo real e a objetividade do conhecimento em todos os níveis de escolarização.

Alguns autores, como Arce e Martins (2007), Silva (2012), Strenzel (2009), Barbosa (2012), Stemmer (2006), e Pasqualini (2010), vêm apontando criticamente as consequências desse processo também para a educação infantil, já que se encontra subjacente a ele o movimento do pensamento pós-moderno. Esses autores têm demonstrado que no processo de formação dos professores e, conseqüentemente, em sua atuação, há certa priorização do saber tácito, da prática instrumental, da troca de experiências e vivências pedagógicas, o que, de certo modo, acaba por promover, nas reuniões, discussões e debates, certa centralidade na imediaticidade do cotidiano, não sendo possível, nessas instâncias, aprofundamentos teóricos que permitam reconhecer o caráter estruturado do mundo e dos objetos, tornando os professores reféns de constantes presentismos cujas principais consequências para a ciência e a práxis social são o embargo à crítica e a perda da análise histórica da realidade que dificultam a práxis transformadora. De forma alguma estamos desconsiderando a discussão da prática pedagógica, mas defendemos uma formação continuada dos professores que os permita sair da imediaticidade da prática pedagógica cotidiana e aprofundar estudos que subsidiem sua compreensão sobre aquilo que fazem e sobre sua atuação na direção de um desenvolvimento humano mais pleno de sentidos.

É necessário fazermos o esforço constante e, ao mesmo tempo, difícil, de “libertar do senso comum a ideia de uma práxis cotidiana restrita a ela mesma, sem deixar de compreender que ela é o ponto de partida de toda atividade humana” (TORRIGLIA, 2013). Tomar apenas o campo empírico é limitar-se ao âmbito da imediatez. E com isso se interdita as mudanças, restringe-se a compreensão das estruturas e forças que determinam os fenômenos empíricos.

1.2 O MÉTODO ONTOGENÉTICO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Cabe salientar, logo no início desta seção, que, tanto no campo filosófico como no campo psicológico, os autores que ora nos sustentam demonstram como um de seus interesses desvendarem a constituição da existência humana, ou seja, como o homem passa de um ser meramente biológico para um ser social, identificando aspectos especificamente humanos em relação à conduta, aos processos cognitivos, ao

conhecimento e à formação de sua personalidade, tendo como fundamento uma ontologia marxiana.

A partir da matriz comum (Marx) relativa a questões ontometodológicas, entendemos que é possível estabelecer uma compreensão mais refinada e consistente sobre a investigação dos autores da psicologia soviética, especialmente Vigotski e Rubinstein, indicando assim as implicações relativas ao aprofundamento dos processos de apropriação do conhecimento, tão necessários para a formação e o trabalho docente, no que tange à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento das crianças e suas consequências para a prática pedagógica.

As bases marxistas da obra dos autores que dão sustentação teórica a esta tese²⁸ não surgiram aleatoriamente. É importante destacar que Vigotski nasceu no final do século XIX (1896), e morreu em 1934, vivendo, portanto, intensamente a Revolução de Outubro (Russa), sendo precursor, no campo da psicologia, da consolidação de uma ciência baseada no método de Marx. Para Vigotski, essa era uma tarefa de enorme envergadura, especialmente por se tratar de superar a visão mecanicista e idealista que imperava na ciência psicológica nas décadas de 1920 e 1930. Ele buscava uma alternativa dentro do materialismo histórico e seu objetivo era introduzir na ciência psicológica o método marxista. Defendia a ideia de que a consciência deveria ser estudada por meios objetivos e históricos.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental para o método dialético. Quando em uma investigação abarca-se o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica explicitar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que

²⁸ Mencionamos aqui Vigotski porque ele é o precursor da teoria histórico-cultural e porque sua obra teve, no cenário da psicologia soviética, uma repercussão que a obra de outros autores dissidentes dessa mesma matriz teórica não tiveram, além de ser um dos protagonistas da batalhas que se inflamaram no interior da psicologia soviética. Cabe acentuar que a obra de Rubinstein também sofreu rechaços.

constitui seu fundamento (VYGOTSKY, 2000, p. 67-68).

Quanto à Lukács (1885-1971), sabemos que ele também viveu fortemente a ambiência de seu tempo. Em sua trajetória, Lukács se desencantou e recusou firme e decididamente o mundo burguês. Com a Revolução Russa e seu impacto na intelectualidade europeia, voltou suas inquietações para os problemas sociais, aderindo ao Partido Comunista em 1918. Desde que leu pela primeira vez os *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de Marx, ficou profundamente impactado. Em entrevista concedida à *New Left Review* em 1968, ele comentou:

Quando estive em Moscou, em 1930, Riazanov²⁹ me mostrou os manuscritos de Marx elaborados em Paris em 1844. Você pode imaginar minha excitação: a leitura desses manuscritos mudou toda minha relação com o marxismo e transformou minha perspectiva filosófica (LUKÁCS, 2010, p. 15)³⁰.

Lukács estudou profundamente o livro I de *O Capital*, obra que foi fundamental para que escrevesse *História e consciência de classe*³¹,

²⁹ “O nome de David Riazanov (1870-1938) é conhecido dos que se interessam pela história do marxismo. É provável que a maioria recorde-se dele como o autor de uma biografia popular de Marx e Engels, escrita com base nas nove conferências que pronunciou sobre o tema em 1923, na Academia Socialista, em Moscou. Outros

lembrarão dele como um dos mais importantes intelectuais russos do início do século XX, ou como o historiador do marxismo e do movimento operário, o editor de textos clássicos de economia e filosofia, o líder político e sindical, o revolucionário que tomou parte ativa nos acontecimentos de 1917” (CERQUEIRA, 2010, p. 200). Sugerimos a leitura da edição brasileira da obra do autor: RIAZANOV, David (1983). *Marx, Engels e a história do movimento operário*. São Paulo: Global, 1983.

³⁰ Citação original transcrita de: LUKÁCS, Georg. *Democracia burguesa, democracia socialista e outras questões*. *Nova Escrita/Ensaio*. São Paulo, n. 8, 1981, p. 49. (Trata-se de entrevista concedida à sucursal da *New Left Review* em Budapeste em 1968 e publicada em 1971, no número 68 da revista).

³¹ “As ideias presentes nessa obra serviram inicialmente de apoio teórico para os dissidentes do movimento comunista criticarem o ‘marxismo-leninismo’, a ideologia oficial do partido stalinista cristalizada a partir da década de 1930. [...] No campo estreito da filosofia a recepção de *História e consciência de classe*

publicada em 1923, mas foi somente na década de 1930, quando teve acesso aos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844, que surgiram os germes de uma “virada” marxista na obra lukácsiana. Ele buscava uma profunda renovação da compreensão do pensamento de Marx, à qual denominou *renascimento do marxismo*, propondo uma compreensão ontológica desse pensamento.

A incursão lukácsiana no debate da ontologia não é de modo algum fruto de inclinações particulares ou pessoais, mas surge do reconhecimento de que uma série de questões teóricas que deveriam ser tratadas a partir de uma nova perspectiva. As adversidades de seu tempo impunham — assim julgava o pensador húngaro — a enorme tarefa de retornar à obra de Marx, no intuito de reformular cabalmente as perspectivas teóricas vigentes, de buscar respostas aos descaminhos provocados pela vulgata stalinista que dominou quase toda a tentativa de compreensão teórica dos fenômenos mais importantes do século XX, além das graves distorções que provocara na recepção da obra de Marx (VAISMANN, 2007, p. 253).

foi mais diversificada. O seu eixo foi dado pela proximidade teórica com o hegelianismo, já que a teoria da consciência em Lukács é uma reprodução no plano social do autodesenvolvimento da Ideia, presente na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel. [...] Além dessa influência política e filosófica, a obra repercutiu intensamente nos estudos literários, graças, sobretudo à atuação de Lucien Goldmann. [...] Em 1930, Lukács transfere-se para Moscou e trabalha no Instituto Marx-Engels. Lá, torna-se amigo e parceiro intelectual do crítico soviético Mikhail Lifschitz, com quem colabora na preparação dos textos inéditos de Marx e Engels sobre a arte. Nessa tarefa, Lukács teve acesso aos originais de *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, obra de Marx de 1844, o texto que o ajudou a romper teoricamente com as ideias de *História e consciência de classe*, defendidas durante toda a década de 20. As antigas ideias sobre sujeito e objeto idêntico entram em crise com a leitura dessa obra” (FREDERICO, 1997, p. 14-15; 21-22). Lukács somente autorizou uma reedição dela em 1967, na qual, no posfácio, ainda se lembrava do “efeito perturbador” das páginas juvenis de Marx. Segundo ele “os fundamentos teóricos daquilo que faz a particularidade de *História e consciência de classe* ruíram definitivamente. O livro tornou-se-me completamente alheio...” (LUKÁCS apud FREDERICO, 1997, p. 22).

Já na década de 1960, Lukács³² alertava sobre a impossibilidade ontológica de a humanidade negligenciar indefinidamente as questões relativas à ontologia. Em suas palavras:

Se a ontologia é negada por princípio ou pelo menos considerada irrelevante para as ciências exatas, a consequência obrigatória é que a realidade existente em si, a sua forma de espelhamento hoje predominante na ciência e as hipóteses daí derivadas — que praticamente se aplicam pelo menos a determinados grupos de fenômenos — são homogeneizadas em uma única e mesmíssima objetividade (LUKÁCS, 1984, p. 2).

Lukács manteve em vigília permanente sua crítica ontológica ao positivismo, delatando as debilidades da tradição positivista e seus desdobramentos mais recentes, aos quais denominou neopositivismo. Propôs-se a demonstrar a gênese “a partir das necessidades contemporâneas, especialmente da necessidade de o capital administrar

³² Em sua obra *Ontologia do ser social*, especificamente no capítulo que aborda o neopositivismo, Lukács apresenta uma crítica profunda ao positivismo e à exclusão das categorias ontológicas e científicas, reduzindo a verdade ao utilitarismo instrumental. Demonstra ainda os componentes que contribuíram para a desqualificação da ontologia. Diz ele: “Naturalmente, figuram aqui em primeiro plano as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa de 1917, o fascismo, o desenvolvimento do estalinismo na União Soviética, a Guerra Fria e o período do terror atômico. Seria, porém, uma unilateralidade inadmissível omitir, neste contexto, que a economia do capitalismo experimentou importantes transformações neste período, em parte devido a um crescimento qualitativo significativo no domínio da natureza e, em estreita correlação com este último, a um aumento inimaginável da produtividade do trabalho; e em parte devido a novas formas de organização destinadas não só a aperfeiçoar a produção, mas também a regular capitalisticamente o consumo. De fato, não se deve ignorar que a completa absorção da indústria de meios de consumo (e dos chamados serviços) pelo capital é um resultado dos três últimos quartos de século, e do qual se deriva a necessidade econômica de uma manipulação do mercado cada vez mais refinada, desconhecida tanto na época do livre comércio quanto no início do capitalismo monopolista. Paralelamente a isso — no fascismo e na luta contra ele — emergem novos métodos de manipulação da vida política e social, que intervieram profundamente na vida individual e — numa fértil interação com a já mencionada manipulação econômica — se assenhoraram de setores cada vez mais amplos da vida” (LUKÁCS, 1984, p.1).

todas as esferas da vida” (DUAYER, 2003, p. 8), reafirmando continuamente a possibilidade de conhecimento do mundo objetivo e da realidade em si por meio da recuperação ontológica presente na obra de Marx.

Apresentar a *Ontologia do ser social* de Georg Lukács consiste numa tarefa de enorme complexidade e se mostra inviável no contexto deste estudo. Todavia, a intenção é explicitar os referenciais que direcionam a pesquisa — o método ontológico-genético — que busca mostrar, como assevera Tertulian (2009, p. 375), “a estratificação progressiva das atividades do sujeito, [...] indicando as transições e mediações, até circunscrever a especificidade de cada uma em função do papel que desempenham na sua fenomenologia da vida social”.

Como núcleo central e decisivo, suas categorias proporcionam a base para compreender seu sentido e sua validade como arcabouço teórico de nosso objeto de investigação: as bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e suas implicações na educação infantil.

Mediante esse contexto, entendemos que a filosofia, e não qualquer filosofia, mas a materialista histórica, potencializa não apenas a compreensão psicológica e o processo de apropriação do conhecimento, mas a compreensão que estaria subjacente a esse processo: a do homem mesmo, tão urgente à área da educação. Como diz Rubinstein³³:

Existe outra filosofia, verdadeiramente grande. Os problemas desta outra filosofia são antes de tudo e sobretudo os problemas da vida. Mas não como problemas passageiros do diário de viver, senão como autênticos problemas filosóficos, ideológicos. Esta grande filosofia não exclui as questões relacionadas com a atividade teórica do indivíduo como homem que aprende, como

³³ Em seu livro intitulado *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*, Rubinstein(1979) escreveu um importante artigo denominado *Principios filosóficos de la psicología: los primeros manuscritos de Carlos Marx y los problemas de la psicología*, no qual aplica premissas “essenciais do materialismo dialético e a categoria marxista de atividade à psicologia, formulando o princípio metodológico essencial sobre a unidade da consciência e da atividade e afirmou a categoria de personalidade como caráter do sujeito dessa unidade” (ABULJANOVA; BRUHLINSKY,1989, apud GONZÁLEZ REY, 2013, p. 113).

pensador, mas no contexto geral destas questões adquire um sentido diferente (RUBINSTEIN, 1979, p. 270).

É com esse sentido apontado por Rubinstein que queremos dialogar com a filosofia, especialmente com o vigor dos escritos ontológicos de Lukács, tão pertinentes para nossa área, a educação, que nas últimas décadas parece ter perdido o necessário contato com a filosofia.

Como uma das consequências dessa falta de interlocução com a filosofia, nas últimas décadas, no campo educacional, além da tendência a certo ecletismo, observa-se, como nos aponta Moraes (2001, p. 2-3), “a supressão gradativa da discussão teórica nas pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas”. Um dos resultados mais evidentes do pensamento pós-moderno para a produção do conhecimento no campo educacional pode ser constatado nas inúmeras pesquisas que se detêm na simples descrição dos dados empíricos ou na mera aparência dos fenômenos investigados, reduzindo o conhecimento à experiência sensível. Sobre a influência do pós-modernismo, Moraes e Müller (2003, p. 330) afirmam:

Avilta [...] as pesquisas educacionais por propô-las como simples levantamento de dados empíricos, como desenvolvimento de instrumentos de controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, como estratégia de intervenção, ou ainda, em suas versões “pós”, como narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar.

Importa salientar que não se trata de desconsiderar o cotidiano escolar ou a vida cotidiana. Pelo contrário, como acentuam Moraes e Muller (2003), é nos movimentos, nas coisas simples da vida cotidiana, na empiria imediata que podemos começar a compreender o ser social em seu sentido ontológico. O que se constata e se refuta é o quanto as pesquisas, e não somente elas, mas também as discussões teóricas na educação, os encontros, debates entre os professores e a própria formação docente têm se limitado, na maioria das vezes, à chamada “troca de experiências”, a questões imediatas da prática cotidiana dos professores. Ficar apenas na imediaticidade do cotidiano, na flexibilidade interpretativa, na empiria não é suficiente, como nos indica

Duayer (2003, p. 8), “já que em um mundo cada vez mais complexo teorizar é um imperativo da prática”. O autor se refere à necessidade de atravessar o campo do imediato para compreender o real, seus nexos e sua estrutura. É preciso, como diz Moraes (2004, p. 353), parafraseando Bhaskar³⁴, “compreender as estruturas, forças, poderes, que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles”. Essas circunstâncias indicam a urgência de recuperar o sentido ontológico nas pesquisas científicas que interessam

[...] à educação como prática social privilegiada que, por ser assim, supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações, mas educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação e adaptação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio. Por reconhecerem assim a educação, não abdicam dos recursos da análise e da teoria seja para a crítica das práticas sociais existentes seja para sinalizar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las (MORAES, 2004, p. 354-355).

Nesse sentido, acreditamos que um argumento incontestável para efetivar nossa investigação é o de recuperar o caráter de objetividade e universalidade do conhecimento científico no campo da educação, tão fortemente ameaçado pelo pensamento pós-moderno — como nos

³⁴ “Roy Bhaskar (1944) é o fundador e um dos principais expoentes do realismo crítico, uma abordagem da filosofia e das ciências sociais que, em oposição ao positivismo e à filosofia hermenêutica, sustenta duas teses principais: a de que existe uma metodologia própria para investigar as sociedades das práticas humanas (ou seja, que é um erro importar o método “positivo” para as ciências humanas) e, por outro lado, a tese da autonomia e objetividade dos fenômenos sociológicos (ou seja, que as estruturas sociais, ainda que sejam constituídas por atividades interpretativas intersubjetivas, podem e devem ser analisadas através de um método que não reduplique a ‘interpretação’). [A] estratégia empregada por Bhaskar consiste em distinguir os domínios ontológico e epistemológico em que se aplica o conhecimento humano para, a partir daí, traçar a divisão entre o ‘intransitivo’ (próprio das ciências naturais) e o ‘transitivo’ (próprio das ciências sociais) e fixar uma metodologia específica para abordar os fenômenos sociológicos” (MATERIALISMOS, 2014).

indicam as recentes pesquisas sobre essa questão³⁵ —, no qual o positivismo e o neopositivismo, como destaca Lukács (2010, p. 14), “[reduzem] cada vez mais seus traços filosoficamente generalizantes, para funcionar como um compêndio puramente prático, meramente eficiente, das pesquisas singulares, como uma metodologia inteiramente subordinada a elas”.

Por isso nossa preocupação em retomar os estudos de Vigotski com o devido aprofundamento das bases filosóficas marxistas que o embasam e que foram suprimidas nas duas obras iniciais apresentadas aos educadores brasileiros na década de 1980, *Formação social da mente e Pensamento e linguagem*. Como já indicamos, são comprovadamente reproduções mutiladas da obra vigotskiana, das quais foram retiradas exatamente as partes que se referem aos fundamentos marxianos. Prestes (2013), afirma que essas versões não podem ser consideradas obras escritas pelo próprio Vigotski, já que se configuram como algo completamente distinto de sua escrita em russo. Além disso, “há que se considerar também [as] leituras aligeiradas de seus textos, intensificadas pelo modismo, surgido em volta da obra de Vigotski nas últimas décadas” (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Desde a chegada das obras de Vigotski ao Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, o autor se manteve presente nas produções acadêmicas, nos discursos pedagógicos, nas propostas e ideários educacionais. Nessa época estávamos vivendo o movimento de reorientação curricular que atravessava diversos estados e municípios brasileiros. Muitos grupos de pesquisa³⁶ em educação, linguística e outras áreas também demonstraram interesse pelas obras do autor. Ao final da década de 1980 e especialmente na década de 1990 foram se intensificando e chegando às mãos dos professores e pesquisadores outras publicações

³⁵ Sobre a temática da influência do pensamento pós-moderno na ciência e na educação, a partir de uma leitura ontológica dessa problemática, indicamos as pesquisas dos seguintes autores: Lukács (2009, 2012), Moraes (1996, 2001, 2003, 2004), Torriglia (1999, 2009), Duayer (2003), Duayer e Moraes (1997), Stemmer (2006), Duarte (2000, 2001, 2003), Raupp (2008), Strenzel (2009), Ortigara, (2002) e Dellafonte (2006).

³⁶ Freitas (1999) destaca os grupos organizados nas universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os estudos iniciaram na década de 1970 a partir de obras traduzidas, principalmente do francês, inglês, italiano, espanhol, e publicações de Portugal. Na década de 1980 foi publicado no Brasil, pela editora Martins Fontes, *A formação social da mente* (1984) e, posteriormente, uma edição resumida de *Pensamento e linguagem* (1987), traduzidas da versão em inglês (UMBELINO, 2012).

como: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (1991), *Teoria e método em psicologia* (1996), *Desenvolvimento psicológico na infância* (1998), *A psicologia da arte* (1999), *Psicologia pedagógica* (2004a), *A construção do pensamento e da linguagem*³⁷ (2001) e mais recentemente *Imaginação e criação na infância* (2009). Sem falar dos cinco tomos das *Obras escolhidas*, publicadas pela editora Visor, em espanhol, que representam uma possibilidade a mais de leitura e compreensão do arcabouço teórico do autor.

Entretanto, mesmo com um volume superior de obras, é preciso considerar que as interpretações de alguns de seus conceitos pelos educadores brasileiros são diversas, assim como sua incorporação à prática pedagógica.

Apesar de todo o esforço de Vigotski e daqueles que continuaram a desenvolver sua teoria, tem havido, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, distorções do significado e sentido da categoria de atividade e das demais que fazem parte do universo conceitual de Vigotski (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Justamente pelos problemas de tradução e pela falta de conceitos fundamentais de base marxista ocorreram usos indevidos, o que, de certa forma, viabiliza o uso desses escritos de diferentes formas e com os mais variados interesses, inclusive com o entendimento salvacionista de seus preceitos, a partir da incorporação de alguns de seus conceitos ou com sobreposições de outras vertentes teóricas de fundamentação completamente distinta.

Oliveira (2006), Duarte (2000), e Prestes (2013), afirmam que pesquisas e estudos indicam que houve apropriações equivocadas e até mesmo indevidas da obra de Vigotski. Algumas delas inclusive deram suporte para as perspectivas neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana com decorrências significativas para a educação, como, por exemplo, as propostas pedagógicas que se baseiam no lema do “aprender a aprender” que, apoiando-se muitas vezes no chamado “socioconstrutivismo”³⁸, retiram da escola, entre outras coisas, a tarefa

³⁷ Esse livro apresenta a tradução integral da obra *Pensamento e linguagem*, que chegou ao Brasil na década de 1980 com texto traduzido parcialmente.

³⁸ Na educação brasileira, muitas publicações propõem aproximações com as concepções de Vigotski e as da epistemologia genética piagetiana. A crítica à

de transmissão do conhecimento objetivo (DUARTE, 2000, 2001, 2003).

Assim, compreender o percurso científico e filosófico dos estudos de Vigotski, a forma como ele recupera e emprega o método materialista histórico em suas investigações, não apenas sobre a gênese das funções psicológicas superiores, mas em toda sua obra, erigindo uma compreensão articulada e fundamentada sobre a gênese dos processos de desenvolvimento humano, é um de nossos interesses no estudo que desenvolvemos.

Com relação à Lukács, consideramos que a sua análise da ontologia marxiana nos possibilita não apenas ampliar a compreensão sobre as investigações vigotskianas, mas também aprimorar esse entendimento por meio da perspectiva ontológica que recupera a base científica e filosófica para compreender a realidade. Como afirma Lukács, citado por Holz, Kofler e Abendroth (1971, p. 21), “eu diria que o objeto da ontologia é o realmente existente. E sua tarefa é a de examinar o existente a respeito de seu ser e a de encontrar as diversas fases de transições dentro do existente”.

Por sua vez, Vigotski, em seus escritos de 1927 sobre *O significado histórico da crise da psicologia*, já apontava para a necessidade de demarcar um caminho para compreender o existente, pois a psicologia se encontrava, à época, diante de uma encruzilhada relativa tanto ao desenvolvimento das pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, a sistematização de conhecimentos e a formação de princípios e leis fundamentais. As concepções presentes na psicologia tradicional (do psíquico e suas propriedades), na reflexologia (comportamento) e na psicanálise (inconsciente) não permitiam, pelo próprio desenvolvimento da ciência naquele período, compreender de forma objetiva a psique humana. A psicologia, com suas disciplinas específicas, não apresentava princípios gerais e nem um método que propiciasse uma investigação objetiva para explicar de forma concreta a psique humana.

interpretação equivocada da obra de Vigotski foi feita por Duarte (2000) em sua tese de livre-docência que resultou no livro intitulado: *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Indicamos ainda, a tese de doutorado de Silvana Calvo Tuleski (2007) intitulada: *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização* que aborda também a renúncia aos preceitos marxistas na obra de Vigotski apresentada ao Ocidente.

Em uma de suas conclusões nesse mesmo escrito, Vigotski (1997), reconheceu o quanto essa situação emergia de um processo histórico, da psicologia como ciência, sustentando que sua posição em relação a esse problema ia muito mais no sentido de compreender a crise e seus nexos, suas tendências, do que criticar este ou aquele método de análise. Para ele, sua análise se mostrava objetiva: “consideramos que as tendências que encontramos expressam a realidade porque sua existência é objetiva e não depende da concepção de tal ou qual autor, mas, pelo contrário, é a realidade que determina essas concepções” (VIGOTSKI, 2004b, p. 354).

Para nós, essa é mais uma evidência da concepção metodológica que Vigotski buscava: um método não de especificidades, mas a globalidade de um método que permitisse compreender o real, o existente, e, nesse sentido, é possível perceber também a preocupação com a dimensão ontológica em seus processos investigativos, ainda que não esteja explicitada.

Importa acentuar que o método, para Vigotski, constituía questão central em todos os seus estudos sobre a psique humana e não poderia, em sua compreensão, ser estabelecido *a priori*: “a busca do método se converte numa das tarefas de maior importância na investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).

Consideramos, portanto, que investigar as possíveis contribuições de Lukács e Vigotski representa uma tarefa bastante profícua para o campo educacional, na perspectiva de compreender a gênese e a dinâmica do processo de humanização e as leis gerais que determinam tal processo, seu desenvolvimento e conseqüentemente suas implicações para a práxis educativa.

Acreditamos que, embora esses dois pensadores tenham elaborado obras distintas para seus campos de estudo e apresentem focos diferenciados, Lukács na área da filosofia e Vigotski na da psicologia, ambos têm como objeto o ser social e tratam o seu objeto de maneira ontológica, fundamentados no materialismo histórico-dialético.

Nosso pressuposto é o de que, para uma correta apreensão do real, para uma compreensão da realidade mais fidedigna — como diria Lukács (1981), para um correto *espelhamento do real* —, para que nossas escolhas e ações sejam mais condizentes e conscientes com relação ao nosso campo de possibilidades, tanto na área educacional quanto em outras, a ontologia marxista é condição absolutamente necessária.

É nesse contexto que queremos discutir os processos cognitivos de apropriação do conhecimento na fase inicial do desenvolvimento humano, no momento em que começam os processos de apreensão da realidade, do mundo exterior, e a consolidação das funções psicológicas superiores que permitem ao sujeito um processo ativo de apropriação do conhecimento para compreender e enfrentar a realidade.

1.3 GÊNESE DOS PRESSUPOSTOS ONTOMETODOLÓGICOS

São os fazedores de machados, cujas descobertas e inovações vêm, há milhares de anos, presenteando poder sob inúmeras formas. Eles deram aos imperadores o poder da morte, aos cirurgiões o poder da vida. Toda vez que os fazedores de machados ofereciam uma nova maneira de nos tornar ricos, seguros, inteligentes ou invencíveis, nós a aceitávamos e a utilizávamos para mudar o mundo. E ao mudar o mundo, mudávamos nossas mentes, porque cada presente redefinia o modo de pensar, os valores e as verdades por que vivíamos e morríamos (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 15).

Como indicaram outros autores já citados por nós anteriormente, Marx nos apresenta e nos permite pensar uma abordagem ontológica para compreensão de nosso objeto de investigação, muito embora em sua obra não esteja explicitamente colocada a questão ontológica; contudo, ela está presente como questão fundamental de seu pensamento.

O primeiro grande destaque que o pensamento de Marx traz é sua formulação de história, como diz Moraes (2000, p. 20): “uma compreensão de história como solo ontológico”. É na história que se forma, que se constitui o especificamente humano, mediante o trabalho, atividade primeira do ser humano, que lhe possibilita produzir e reproduzir sua existência em seu movimento de transformação da natureza.

Em contraposição às teses de Feuerbach³⁹, Marx refuta veementemente os argumentos do filósofo alemão em relação à

³⁹ Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872): filósofo materialista alemão. Sua filosofia constituiu o elo intermediário entre a filosofia de Hegel e a de Marx. Feuerbach não compreendia a importância da atividade prática revolucionária,

compreensão do homem apenas como “objeto sensível”, detendo-se somente no plano da teoria, e ainda assim, idealista. Feuerbach não compreendia o homem como “atividade sensível”, ou seja, com uma condição social dada, em suas condições de vida concretas e existentes, que fizeram dos homens o que são, homens ativos; não reconhecia as relações do homem com homem para além das idealizações de amor e amizade.

Para Marx, somente uma ciência engloba tanto o mundo da natureza como o mundo dos homens — a ciência da história. Contrapondo-se à idealização do conceito de história, afirma que esta tem necessariamente uma base terrena e que

[...] a produção da própria vida material [...] é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX, 2009, p. 32-33).

Desse primeiro pressuposto derivam o segundo e o terceiro aspectos, não isoladamente, mas como parte do mesmo movimento que acompanha o homem desde os primórdios: satisfeitas as primeiras necessidades mediante os atos intencionais — o *pôr teleológico* —, surgem novas necessidades e, a partir dessa renovação, produção e reprodução diária da vida dos homens, eles geram novos homens, e esse núcleo inicialmente familiar, o qual se constitui na sua primeira relação social, altera-se. Com o aumento de novas necessidades, novas relações sociais emergem, suscitadas pelas novas gerações que se formam, produzindo novas e outras demandas numa relação que já não é somente primária: passa a ser secundária.

Cabe destacar que as formas de objetividade comuns a todo ser, seja ele natural ou social, desenvolvem-se sempre a partir de condições

não compreendia a interdependência dialética entre o homem e a natureza, bem como as transformações do próprio homem por meio do processo da produção. Eis aí porque o materialismo de Feuerbach, embora tendo exercido influência sobre Marx e Engels no período de formação de seus conceitos filosóficos, não se identifica com o materialismo de Marx e Engels. O que estes fizeram foi tomar ao materialismo de Feuerbach a sua “essência fundamental”, desenvolvendo-o e transformando-o numa teoria científico-filosófica do materialismo e desprezando suas concepções idealistas e religiosas (MARXISTS INTERNET ARCHIVE, 2014).

reais e objetivas, a partir da realidade, o que para os animais se dá apenas no âmbito instintivo-adaptativo e para o homem assume caráter de agir intencional e finalístico que se torna cada vez mais mediado e claramente social, em um processo irreversível do ponto de vista prático, mas reversível do ponto de vista concreto-abstrato ao propósito da inteligibilidade.

Assim, a produção da vida, segundo Marx, tem duplo caráter, de um lado como relação natural e de outro como relação social — “social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade” (MARX, 2009, p. 34). Depreende-se desse fato que determinado modo de produção ou determinada fase da indústria “estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou uma determinada fase social — modo de cooperação que é ele próprio, uma ‘força produtiva’” (MARX, 2009, p. 34).

Apresentadas, ainda que brevemente, as relações históricas originárias, podemos inferir que a concepção de história por Marx defendida nos traz elementos que permitem reconhecer que as transformações sociais estão ancoradas em determinadas condições sociais. Estas não ocorrem de forma linear e contínua, do mesmo modo que não há um destino preestabelecido por qualquer força eterna, o que, segundo Moraes (2000), não significa que é um processo caótico ou arbitrário.

Lukács (1982, p. 129), afirma que as transformações das determinações sociais e as alternativas postas na realidade “não é fluxo sem direção e sem margens; ao contrário, é um fluxo que, depois de ter produzido certas determinações muito precisas, continua a manter-se em seu leito”. Isso não significa que seja inerte e estagnado. Essa concepção de história impossibilita qualquer probabilidade de especulações relativistas, uma vez que nos permite inteligibilidade de sua ordem imanente, ainda que nossas análises sejam *post festum*.

Cabe chamar a atenção para a declaração de Lukács em relação ao método de Marx:

Marx elaborou principalmente — esta eu considero a parte mais importante da teoria marxiana — a tese segundo a qual a categoria fundamental do ser social, e isto vale para todo o ser, é que ele é histórico. Nos manuscritos parisienses, Marx diz que só há uma única ciência, isto é, a história, e até acrescenta: “Um ser não

objetivo é um não ser”. Ou seja, não pode existir uma coisa que não tenha qualidades categoriais. Existir significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence. [...] no sistema de categorias do marxismo, cada coisa é primeiramente, algo dotado de uma qualidade, uma coisidade e um ser categorial (LUKÁCS, 1999, p. 145).

Essa concepção se diferencia radicalmente da velha filosofia; não que esta desconsiderasse a história; considerava-a sob outra ótica, ou seja, “o ser categorial era a categoria fundamental, no interior do qual se desenvolviam categorias da efetividade” (LUKÁCS, 1999, p. 146). Diferentemente, na concepção ontológica, a história é a transformação das categorias; elas estão em constante processo e sob determinações, mas antes de tudo são formas de ser, determinações de sua própria existência.

Tal preceito está também presente na psicologia soviética. Assim se refere Rubinstein ao tratar dos métodos em psicologia, especialmente em relação ao conceito do método evolutivo: “*As leis da psicologia* não são *eternas*, senão *históricas*, em cada grau de desenvolvimento são distintas. Esta é a importante ideia que Marx foi o primeiro a formular. Marx a aplicou no estudo das formações sociais” (RUBINSTEIN, 1967, p. 61, grifos do autor).

Igualmente para Vigotski, o homem não nasce homem, ele é fruto de intenso processo de humanização em seu desenvolvimento. O autor reconhece o papel da atividade prática e teórica do homem, do trabalho, como um processo histórico cujo princípio está localizado na própria origem do homem, tem seu nascimento na história da humanidade. A história assume, então, uma perspectiva ativa e dinâmica, não apenas como tempo passado, ou como tempo do devir, de espera ou contagem cronológica; ela “é o vetor que define a essência da psique humana, [...] o tempo humano é história tanto individual como social” (SHUARE, 1990, p. 60). É a história do desenvolvimento da sociedade, realizada a partir da atividade prática, produtiva e transformadora dos homens, atividade essa que se realiza de modo dinâmico, ativo e contraditório.

Aliás, considerar a contradição como constitutiva do movimento da história é um princípio essencial no entendimento de Marx, para quem

A história é um processo temporal dotado de força interna que produz os acontecimentos, em que o negativo — a contradição — atua como princípio motor que continuamente impele esse processo e leva-o para além de si mesmo. Em outras palavras, o movimento histórico, que ao se efetivar efetiva o próprio tempo num processo criador, resulta na luta provocada pelas contradições que trabalham internamente (MORAES, 2000, p. 21).

Portanto, como motor da história, a contradição não existe como fato dado; é produzida socialmente, está presente no movimento do real, como parte constitutiva deste mesmo real, como algo ineliminável. Segundo Moraes (2000, p. 22), “a história é justamente o movimento de produção e superação das contradições”. Essa é uma categoria central do pensamento dialético de Marx, um conceito ontológico de contradição, completamente oposto ao de Hegel⁴⁰, que a entendia como a do espírito consigo mesmo, e não como produzida sob condições históricas e sociais determinadas. Marx demonstra, em sua análise sobre as relações de produção e as forças produtivas da sociedade capitalista, que tais contradições são produzidas historicamente pelas condições estruturais do capitalismo.

A contradição está posta como constitutiva do movimento do real e das relações engendradas nessa dinâmica — como afirma Lukács (1982, p. 12), uma concepção ontológica da contradição que “é o motor

⁴⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) – notável filósofo alemão, célebre pelo método dialético que concebeu sob forma idealista. “Marx foi o primeiro a inverter a dialética de Hegel e a colocá-la realmente sobre seus próprios pés, verificando a unidade do sujeito-objeto na natureza e na sociedade humana e, em particular, pondo a descoberto o verdadeiro fundo revolucionário da dialética. De acordo com o sistema idealista de Hegel, a causa do mundo é uma certa ‘ideia absoluta’, existente até o aparecimento da natureza e do homem. A ‘ideia absoluta’ é, em sua essência, um princípio ativo; sua atividade, porém, só se pode manifestar no pensamento, no autoconhecimento. Esse impulso da ideia à atividade, ao autoconhecimento, lhe é dado por sua natureza dialética. A ideia absoluta é, em si, contraditória; move-se e transforma-se, nega-se a si mesma e passa ao seu contrário” (MARXISTS INTERNET ARCHIVE, 2014).

permanente de inter-relações e dos processos que são gerados por relações deste tipo”.

Todavia, é importante ressaltar que “Marx parte da noção de que não há nada irreduzível na realidade social. Para Marx a realidade social é um complexo constituído de complexos” (NETTO, 1998, p. 82). Podemos dizer que a totalidade é entendida por ele como um todo em processo, contraditório e complexo, não apenas como somatória de partes ou um conjunto indiferenciado de todos os fatos. A realidade pode ser descrita como um conjunto de objetos complexos com diversos sentidos. Podemos ainda dizer que, de modo geral, a realidade compreende três domínios distintos — inorgânico, orgânico e social — e que eles estão relacionados entre si e conformam um “ser em si” e podem ser tomados como um complexo.

Ao mesmo tempo, exatamente pela tensão provocada entre os elementos contraditórios, o ser social pode reproduzir e transformar, produzir o novo, novas objetividades e subjetividades. Isso não significa necessariamente que esse novo tenha que ser o inédito; ao contrário, o novo pode ser de fato o inédito (embora esteja assentado sobre a base de algo já existente), mas pode também ser o que já existe sob uma nova perspectiva, uma relação completamente diferente que dará a ele novo significado e sentido. A reprodução do ser social implica, desse modo, um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente. Sem a conservação do existente, a vida humana não poderia se produzir e reproduzir.

Destarte, a sociedade pode ser entendida como um conjunto de complexos estruturados, como religião, arte, direito, Estado, sendo que cada complexo particular destes conforma um complexo de diversas estruturas sociais e atos humanos. Lukács (1979), considera que a sociedade e a natureza ficam mais bem representadas como totalidade, isto é, como um complexo de complexos em que todo elemento e toda parte é também um todo. Nessa direção, podemos dizer, com o autor, que um elemento é também um todo com propriedades específicas, forças e relações que atuam em conjunto.

A relevância da noção de totalidade está em permitir a consideração da diversidade sem que se perca de vista a unidade, o que permite a cada complexo particular apresentar determinações que lhe são próprias, podendo ser capturado como um objeto distinto de investigação. Por outro lado, “a existência autônoma dos complexos particulares, essa mesma diversidade, integra um conjunto de instâncias diversas da realidade que não podem ser separadas na prática”

(MEDEIROS, 2005, p. 125). Portanto, a averiguação independente de cada elemento em nenhum momento pode perder de vista a totalidade.

Sob esta ótica seria impossível conceber a totalidade como algo fechado, uma síntese pronta e acabada e até mesmo estática, precisamente porque a realidade é infinita; esse processo será necessariamente um processo em aberto, em permanente movimento.

Assim, do ponto de vista da dialética, longe de significar todos “os fatos”, a realidade em sua totalidade significa um todo estruturado, processual, em permanente dissolução/engendramento, onde cada parte da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma recíproca, contraditória, com todas as partes do real. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações (MORAES, 2000, p. 23).

A autora alerta para o fato de que a contradição pode tão somente ser compreendida de forma interpretativa, dado que ela é anterior ao real e perpassa todas as formas do ser social. Entretanto, a totalidade é uma unidade de complexidade e processualidade que não é possível conhecer pela observação empírica convencional. O que vemos não necessariamente corresponde à essência do objeto. Se assim o fosse — como diria Marx (1985) —, se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda a ciência seria desnecessária.

Compreender dialeticamente a totalidade significa [...] não apenas que as partes se encontram em relação interna entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser cristalizado em uma abstração acima das partes, visto que o todo cria a si mesmo “na e pela” interação das partes (KOSIK, 1976, p. 42).

Segundo Netto (1998, p. 81), para Marx, essência e aparência são constitutivas do mesmo fenômeno. Toda essência possui uma aparência. Não podemos renunciar à aparência; é ela que nos afeta inicialmente para desvendar a essência. Por isso Marx a considerou tão importante quando assinalou que,

Para captar a aparência, para sinalizar o conjunto de processos de um fenômeno não é necessário nenhuma pesquisa. Basta mirá-la, basta verificá-la, basta constatar-la. Em Marx, a aparência não é descartada, não é secundarizada, mas ela tanto revela quanto oculta a essência. Donde, partir da aparência significa partir da factualidade para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e que, portanto, permite, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma factualidade que foi o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando da sua processualidade, os traços que a particularizam (NETTO, 1998, p. 81).

Em seus estudos, Marx buscava encontrar, segundo Netto (1998), leis de regularidade, ainda que sejam sempre tendenciais, pois os fenômenos são muito mais ricos do que as leis teóricas que se possam estabelecer sobre eles. A realidade é sempre inesgotável e a razão está sempre atrás da realidade; não é possível esgotá-la, o que não significa uma perspectiva relativista — como apregoam as correntes pós-modernas — em relação ao conhecimento. Ao contrário, o sentido é de um claro conhecimento relativo, muito diferente da primeira perspectiva. Contudo, Marx nunca perdeu de vista a relação sujeito e objeto e sempre considerou seu objeto como produção humana, demonstrando que o sujeito está autoimplicado no objeto, numa relação de unidade.

Sem essa relação não pode haver conhecimento. Essa autoimplicação não pode ser compreendida como copresença munida de intencionalidade. Moraes (2000, p. 25), sublinha que “para Marx o sujeito é ativo e passivo ao mesmo tempo. É ativo porque é dotado de consciência e é passivo porque está mergulhado no mundo dos objetos, mas sobretudo é ontologicamente ativo porquanto está em relação prática com o mundo”.

Mas como superar o conhecimento restrito à práxis cotidiana? Essa é a grande questão do processo de investigação. Para superar o conhecimento circunscrito à práxis cotidiana, fazem-se necessárias formas completamente diferenciadas de conhecimento, mais refinadas. Eis aí os papéis da ciência, da filosofia e também da arte: descobrir, descrever e compreender as estruturas do mundo, sendo que o desenvolvimento dessas formas implica retroagir sobre a atividade

humana, ampliando sua finalidade. É importante destacar que esse mesmo desenvolvimento pode levar também a formas de consciência falsas, equivocadas, mistificadas, distorcidas, mesmo no campo da ciência e da filosofia, com garantia de efetividade.

Ainda que tais mistificações possam parecer inúteis, elas possuem uma ampla validade social na medida em que são úteis a determinados interesses individuais ou coletivos. Aliás, na sociabilidade capitalista, o caráter do fetiche, intrínseco ao seu próprio movimento, assume grande relevância nas mais variadas esferas da vida social (política, econômica, artística).

Essa descrição nos permite compreender que não somente nosso objeto de investigação — o processo de apropriação do conhecimento no desenvolvimento humano — mas qualquer objeto a ser investigado pressupõe muito mais do que dele podemos capturar na imediaticidade. Como afirma Kosík (1976, p. 17), “qualquer investigação deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido, como estrutura da coisa, essência da coisa, a coisa em si”. Portanto, existe algo que está encoberto, que não se manifesta na imediaticidade do fenômeno, em sua aparência externa, precisa ser revelado, não encontra-se instantaneamente colocado como essência do objeto. Ainda de acordo com Kosík (1976, p. 11), “a manifestação da essência é, precisamente, a atividade do fenômeno”. Para conhecer de fato a essência do fenômeno, ou de um processo, é preciso investigar os nexos, as dimensões, os complexos e as relações imbricados no fenômeno. É necessário o exercício da dúvida, da indagação.

Há que se considerar que a realidade, como totalidade, possui articulações lógicas que se compõem em uma efetividade, e a razão humana, segundo Moraes (2000 p. 25), “é o produto histórico do desvelamento dessas articulações”. Não obstante, sabemos que os objetos possuem ontologicamente uma existência⁴¹ que independe do

⁴¹ Tomemos em conta o exemplo da madeira citado por Thompson (1981). A madeira possui características que lhe são independentes; não foram criadas pelo ser humano. Também nunca se teve notícia de que a madeira por si mesma tenha se transformado em mesa. É o carpinteiro quem faz isso, e o faz a partir de sua habilidade (prática, teórica e histórica em relação à experiência de fabricar mesas, ao uso das ferramentas etc...) como as qualidades advindas da própria madeira (tamanho, tipo de madeira, densidade, fibras) etc... Assim, a madeira impõe ao carpinteiro a sua lógica, suas propriedades, do mesmo modo que o carpinteiro impõe à madeira seu conhecimento, sua habilidade e sua concepção ideal de mesa.

sujeito, possuem articulações que fazem dele o que são. Mesmo sendo independentes do sujeito, estando fora dele, atendem às suas necessidades. Nesse aspecto, Moraes (2000), chama a atenção para duas importantes características:

A primeira refere-se à forma pela qual o ser humano defronta-se com a natureza. Trata-se do aspecto objetivo. A natureza se manifesta ao humano, por um lado, como fonte material e instrumental do trabalho, por outro, como força estranha que a ele não pertence e a que ele não domina, como objetividade regida por leis próprias. O segundo diz respeito ao fato de o indivíduo relacionar-se com a natureza necessariamente mediado pela sociedade. É o aspecto subjetivo (MORAES, 2000, p. 25).

Decorre dessas duas características, então, a objetividade e a subjetividade do conhecimento. Por meio do trabalho, da atividade prática, realizada mediante um conjunto de relações sociais que ocorrem ao longo da história é que será possível ou não compreender o objeto, e os produtos advindos dessa relação, inclusive o conhecimento, serão irredutivelmente históricos. “O trabalho é a forma por excelência do encontro entre sujeito e objeto, possibilidade radical do conhecimento” (MORAES, 2000, p. 26).

Apresentado o caráter ontológico da atividade humana, cabe ainda outra relevante consideração: a defesa da existência de estruturas sociais para além da percepção humana, a demonstração de que o mundo natural e social é estruturado.

Segundo Medeiros, (2005, p. 128), “as estruturas sociais pré-existent ao agir humano e constroem ou facultam (oferecem condições para) as próprias posições teleológicas”, o que significa dizer que determinados atos singulares necessitam de determinadas estruturas para acontecer. Pensemos na estrutura bancária: só podemos utilizar cheques, por exemplo, porque existe um sistema bancário que nos possibilita essa ação. As estruturas sociais têm, assim, prioridade ontológica sob os atos singulares — estes não podem ocorrer na ausência de tais estruturas.

Essa é uma questão sumamente importante, visto que as formas fetichizadas, engendradas pela produção capitalista, as formas de objetividade que aparecem imediatamente ao ser humano, dissimulam, ocultam as categorias econômicas, sua essência de categorias, de

relações inter-humanas. Tais formas passam a ser naturalizadas, como se fossem originariamente naturais, imutáveis, e omitem sua verdadeira origem: a atividade social e histórica dos homens.

1.4 A PSICOLOGIA SOVIÉTICA E A ONTOLOGIA: CONFLUÊNCIAS NO CAMINHO DA GÊNESE

Nossa intenção, como já assinalamos anteriormente, é demonstrar os pressupostos ontometodológicos da tese, partindo de uma perspectiva ontológica e da psicologia soviética, especialmente com as contribuições de Vigotski e Rubinstein⁴² e outros autores dessa vertente psicológica. Parafrazeando Shuare (1990), a negação da filosofia e de seu papel no conhecimento científico, ainda que pareça um paradoxo, já constitui uma postura filosófico- metodológica determinada que se desdobra em uma série de consequências.

Nosso objeto de estudo pressupõe uma aproximação com a psicologia na medida em que buscamos a essência, a gênese dos processos de apropriação do conhecimento, o que implica necessariamente o estudo da psique humana e de sua atividade para compreensão das formas especificamente humanas de apropriar-se da realidade e, conseqüentemente, o estudo daquelas funções que nos diferenciam da esfera meramente biológica, orgânica e inorgânica, ainda que, sem essas bases inelimináveis, seria impossível emergir o salto ontológico — o ser social, como explica Lukács.

Sobre a questão da consideração entre o inorgânico e orgânico como inelimináveis, entendemos como um dos pressupostos que se coadunam com Vigotski na mediada em que o autor também considera o biológico, portanto, o orgânico e o inorgânico, como parte importante, mas não determinante do desenvolvimento humano. O determinante, tanto para ele quanto para Lukács, está na esfera social.

Em seu brilhante texto analítico, *O significado histórico da crise da psicologia*, de 1927, Vigotski ressalta a confusão entre o problema gnosiológico e o ontológico decorrente da mera transposição de conclusões já estabelecidas para a psicologia. Sublinha que em vez de

⁴² Rubinstein é apontado por vários autores e estudiosos da psicologia soviética como um dos psicólogos que mais contribuíram teórica e metodologicamente com essa psicologia. Devido à sua formação filosófica, Rubinstein erigiu uma crítica às matrizes do pensamento psicológico da época que, assim como a de Vygotsky, implicavam uma profunda crítica da psicologia daquele tempo, especialmente as fundamentadas no idealismo.

procurar realizar, por meio da psicologia, todo o processo de raciocínio, a mera justaposição provoca deformações de um e de outro problema. Ao fazer isso, diz ele, “é comum identificar o subjetivo com o psíquico, concluindo que o psíquico não pode ser objetivo” (VIGOTSKI, 2004b, p. 379), argumento por ele considerado equivocado e que de certo modo o motivou para sua intensa e complexa produção científica de demonstrar que a consciência pode ser conhecida de forma concreta, objetiva, sem jamais perder de vista sua dimensão subjetiva.

Já a tarefa da ontologia, segundo Lukács, citado por Holz, Kofler e Abendroth (1971, p. 15), é “a de investigar o ente com preocupação de compreender o seu ser e encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior”. É com esse sentido que buscamos investigar o processo de apropriação do conhecimento no desenvolvimento humano.

Sustentando o primado do ser, do existente na ontologia, Lukács admite a “transcendência do ser em relação à atividade reflexiva da consciência” identificando “o ser com a objetivação” (TERTULIAN, 2009, p. 378). Como na famosa tese de Marx exposta nos *Manuscritos* de 1844 — “um ser não-objetivo é um não-ser” (MARX, 2009, p. 127) —, Lukács suscita a própria gênese das categorias fundantes a partir de suas funções. Segundo Vaismann, (1989, p. 409),

[...] é a afirmação de que o real existe, o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana.

Do mesmo modo, Vigotski recorre à gênese para atingir seu principal objetivo: identificar os aspectos especificamente humanos da conduta e do conhecimento. Se, para ele, as relações sociais são fonte, força motriz e princípio explicativo da gênese das funções psíquicas especificamente humanas, podemos deduzir o quanto a ontologia lukacsiana nos permite o refinamento da compreensão dessas relações como princípio explicativo, já que Lukács estabelece, como afirma Tertulian (2009, p. 375), “uma genealogia das múltiplas atividades da

consciência e de suas objetivações [...] a partir da tensão dialética entre a subjetividade e a objetividade”.

Nossa eleição pela psicologia soviética⁴³, portanto, não é casual. Desde o princípio, ela tem procurado, como ciência, uma concepção filosófica determinada — o materialismo dialético e histórico. Apesar de, como assevera Rubinstein (1979), inexistir, na obra dos fundadores do marxismo-leninismo, tratados de psicologia, é possível depreender de sua obra, especialmente dos *Manuscritos econômicos filosóficos* de 1844, um conjunto de ideias relacionadas diretamente à psicologia. Para o autor, o problema do homem encontrado no texto de Marx é o problema central do manuscrito. Rubinstein (1979, p. 256-261), apresenta três teses básicas que considera decisivas para a psicologia soviética: a primeira é “reconhecer o papel da atividade prática do homem na formação do indivíduo e de sua psique”; a segunda está vinculada à primeira: “o mundo dos objetos engendrados pela atividade humana condiciona todo o desenvolvimento dos sentidos humanos, da psicologia humana, da consciência do homem”; e a terceira seria a tese de que “a psicologia humana, os sentidos do homem, são um produto da história”. Segundo o autor, essas três teses⁴⁴ configuram as premissas filosóficas fundamentais que têm se incorporado na psicologia soviética.

Para Rubinstein (1979), é nos *Manuscritos* que se desenvolve a problemática do homem como sujeito real, em lugar de um pensamento abstrato do espírito e da autoconsciência. A questão primordial e fundante “não é o que se refere ao espírito e à natureza, como em Hegel,

⁴³ Segundo Shuare (1990), deve-se reconhecer que o processo iniciado em 1917 trouxe uma série de movimentos transformadores nos mais diversos âmbitos da vida social. A ciência, a poesia, o teatro, a literatura, o cinema, a pintura, que vinham desenhando-se desde os anos anteriores, encontraram o momento propício para se desenvolverem. As ciências humanas não ficaram à margem desse cenário. A autora salienta que, “neste sentido, a psicologia soviética, seu desenvolvimento nos primeiros anos, apresenta a análise histórica como um modelo para estudar as inter-relações entre os acontecimentos na esfera das relações sociais e os paradigmas científicos que se elaboram em vinculação com elas” (SHUARE, 1990, p. 24). Cabe destacar que, nesse período, as tarefas práticas e a adequação da ciência a elas foi um imperativo. Isso implicou não mais ser uma ciência, em certo sentido, “neutra”, mas envolver-se com as situações reais e significativas para a sociedade que exigiam respostas.

⁴⁴ Rubinstein (1979) desenvolve cada uma dessas teses especificamente em seu livro *El desarrollo de la psicología: principios e métodos*; entretanto, nós apenas as apresentamos de forma sucinta neste momento. Posteriormente elas serão por nós retomadas na estrutura da tese.

senão ao *homem e à natureza, ao sujeito e ao mundo dos objetos*” (RUBINSTEIN, 1979, p. 71, grifos do autor), relação essa que apresenta uma interdependência dialética, que se concretiza sobre a base da natureza, inorgânica e orgânica.

Na mesma linha de pensamento, Shuare (1990, p. 17), afirma que a psicologia soviética “declarou desde o início que pretendia constituir-se como ciência sobre a base da filosofia materialista dialética”, demonstrando uma clara tendência a desenvolver-se teórica e metodologicamente de forma distinta do que havia até então. Segundo a autora, muitos psicólogos e filósofos contemporâneos soviéticos estão de acordo em considerar quatro pontos como definidores para a psicologia soviética: a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria de atividade e a natureza social do homem.

No que se refere à concepção materialista da dialética, Shuare (1990, p. 18), chama a atenção para sua dupla natureza, ontológica e gnosiológica, “bem como o significado do método dialético para todas as ciências uma vez que trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano”. Em relação à psicologia, a autora considera importantes dois aspectos do método dialético: a vinculação e interdependência dos fenômenos e a unidade de luta de contrários.

A teoria do reflexo, entendida como um elemento básico da teoria materialista dialética, é, segundo Shuare (1990), um dos aspectos menos compreendidos. No entanto, tal teoria nos permite entender o funcionamento da consciência, além de nos possibilitar compreender, do ponto de vista gnosiológico, que os resultados do conhecimento devem ser relativamente adequados ao objeto, independentemente do sujeito cognoscente, isto é, deve refleti-los de alguma maneira. Isso equivale a reconhecer a existência da realidade independente do sujeito que a conhece, reconhecer que no próprio objeto já está contida a possibilidade de seu reflexo. Daí a importância de investigar as formas de reflexo, seu surgimento e desenvolvimento, sua relevância para a teoria do conhecimento e as peculiaridades da atividade cognoscitiva do homem. No contexto de nosso estudo faremos sua abordagem com mais detalhes.

Para a psicologia soviética, a importância da teoria materialista da atividade⁴⁵ centra-se na superação da ruptura entre teoria e prática e no

⁴⁵ Sabemos que existem diferenças em relação ao conceito de atividade dentro da própria psicologia soviética, mas aqui não será o momento de abordá-las.

entendimento do conceito de atividade como “unidade orgânica de suas formas sensorial-prática e teórica [...] a atividade encontra sua expressão na essência genérica do homem” (SHUARE, 1990, p. 21). Assim, “a atividade não somente determina a essência do homem, senão que, sendo a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem” (SHUARE, 1990, p. 21). Isso deriva em duas premissas para a filosofia materialista dialética: o sujeito é examinado a partir de sua constituição sócio-histórica e a atividade é entendida materialisticamente, como atividade objetual, decorrendo disso uma dupla determinação: segundo a lógica do objeto (prioridade sobre o material) e segundo a lógica da própria atividade (o caráter criador dela).

Em relação à natureza social do homem, essa premissa trata de reconhecer que a determinação do processo de desenvolvimento humano para o materialismo histórico-dialético está assentado sobre bases marxistas, cuja constituição humana possui inicialmente uma “natureza primitiva” que vai, ao longo de sua inserção social⁴⁶, tornando-se cada vez mais socialmente mediada, sendo esse um processo de desenvolvimento ativo em que o homem sofre determinações sociais ao mesmo tempo em que também as produz. Essa proposição sobre a natureza social humana possibilitou “um enfoque e uma solução original de muitas questões da psicologia: o problema das capacidades, da organização cerebral dos processos psíquicos, o caráter e a natureza dos fenômenos cognoscitivos, as funções da psique, o processo de interiorização, etc.” (SHUARE, 1990, p. 22-23).

A partir das premissas apresentadas, reafirmamos que a psicologia soviética é, em nossa compreensão, aquela que nos possibilita buscar a gênese para compreender os movimentos internos e externos dos processos cognitivos de apropriação do conhecimento, especialmente na fase inicial do desenvolvimento humano.

No entanto, cabe salientar que durante todo o percurso analítico da tese será possível identificar, entre estas duas áreas de conhecimento

Faremos isso mais à frente, no item que trata da atividade como prioridade ontológica.

⁴⁶ Salientamos que a inserção social assume aqui um caráter ativo e cheio de descontinuidades na medida em que não é um ato passivo, nem somente de mera conformação. Seu caráter ativo e contraditório assume sobretudo, no modo de produção capitalista, uma configuração muito peculiar, dado o avanço e o desenvolvimento das forças produtivas e o recuo das barreiras naturais que contribuem para que cada sujeito que entra na sociedade já ingresse em meio a esse movimento e a essa configuração, nos quais o caráter social assume papel predominante.

— a filosofia e a psicologia —, o quanto a primeira se apresenta como base fundante para refinar a compreensão da segunda, os nexos e complexos que envolvem os processos de apropriação da realidade pela consciência, que consistem em um processo de conhecimento da relação entre sujeito e objeto com todas as suas peculiaridades e decorrências.

No próximo capítulo abordaremos as dimensões ontológicas do conhecimento que estão imbricadas com a questão do método. Iniciando pela discussão sobre o princípio da atividade como prioridade ontológica, em seguida trataremos de analisar como o desenvolvimento humano se constitui a partir da genericidade para a individualidade, e, por último, mas não menos importante, apresentaremos a discussão das funções psicológicas superiores como forma de capturar a realidade.

CAPÍTULO II - AS DIMENSÕES ONTOLÓGICAS DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência (MARX, 1982, p. 14).

Interessa-nos abordar neste capítulo as dimensões ontológicas do processo do conhecimento, trazendo em primeiro lugar uma discussão sobre o caráter ontológico do trabalho, entendido como trabalho em geral — atividade vital —, como forma de humanização do homem e, portanto, a relação entre a generidade e a individualidade. Procuramos enfatizar que a formação da consciência possui uma base social e objetiva, mas seu desenvolvimento ocorre por meio de uma atividade subjetiva e individual, da qual faz parte a formação das funções psicológicas superiores.

2.1 O PRINCÍPIO DA ATIVIDADE COMO PRIORIDADE ONTOLÓGICA: A GÊNESE DO CONHECIMENTO

A ciência se desenvolve a partir da vida; e, na vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A passagem à cientificidade pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer (LUKÁCS, 1979, p. 24).

Iniciamos destacando que consideramos o trabalho em seu sentido amplo, mas em nenhum momento desconsideramos do contexto desta temática a forma como o trabalho se constituiu ao longo do processo histórico, especificamente na sociedade capitalista, de onde advém o seu caráter de opressão e estranhamento. Entendemos que nessa sociabilidade está posta sua forma mais aviltante, mais desumanizadora, que somente nesse formato societal ele apresenta tal configuração, como assevera Tumolo (2005):

[...] no capitalismo a construção do ser humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, a afirmação de sua condição de

sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização ocorre pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital — o capital que se hominiza reificando as relações sociais e o ser social (TUMOLO, 2005, p. 239).

Embora não seja esse o foco de nossa investigação, a opressão da sociedade capitalista não está ausente da nossa percepção; ao contrário, nossa intenção é justamente recuperar o entendimento do trabalho de maneira ontológica, na perspectiva de ampliar a compreensão do papel da atividade na formação e na apropriação do conhecimento pelo indivíduo, porque, para a ontologia marxiana, o trabalho é a forma prototípica de o sujeito conhecer e se apropriar da realidade, sem esquecer — nem poderíamos — que o modo de apropriação do conhecimento na sociedade capitalista não está fora do processo de desumanização. Vamos, assim, analisar esse processo na sua totalidade, como condição de desenvolvimento da generidade⁴⁷ humana e no movimento da singularidade do indivíduo que pertence a essa generidade.

Ressaltamos que nosso texto se afasta radicalmente de uma fundamentação teórica baseada no pós-modernismo e no neopositivismo em relação ao papel da atividade na formação da consciência. Sabemos que talvez, de modo consciente ou inconsciente, essas duas vertentes de pensamento se tornaram hegemônicas nos mais variados campos da ciência, da filosofia e da práxis. Nas ciências humanas, particularmente na educação, entendida por nós como campo da práxis social, esse pensamento vem sendo inadvertidamente consolidado, sendo que uma dentre suas finalidades é a manutenção e reafirmação do *status quo*, ou seja, a perpetuação do modo de produção capitalista e da crença de que este é o único possível. Assim, as saídas ou as análises dos problemas sociais ficam circunscritas a esse modo.

Como já nos referimos anteriormente, e reafirmamos agora, as implicações desse pensamento trouxeram consequências para as teorias da educação, para a pesquisa e também para a prática pedagógica nos mais variados níveis de ensino, como denunciam os estudos de Moraes (1996, 2001, 2003), Duarte (2000), Torriglia (1999, 2009), Arce (2004),

⁴⁷ Empregamos o termo generidade conforme está no livro *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, de Lukács (2010), cuja tradução acompanha a tradução italiana, que apresenta o termo *genericità*.

Stemmer, (2006), Ortigara, (2002) e Strenzel (2009). Nossa intenção neste momento não é aprofundar ou discutir as raízes do pensamento pós-moderno e do neopositivismo ou reafirmar o que esses autores já explicitaram em suas pesquisas e estudos. Apenas queremos demarcar o reconhecimento da hegemonia dessas correntes filosóficas e sua explícita intolerância a qualquer forma de preceitos ontológicos marxistas, uma vez que estes recuperam a gênese dos fenômenos, a própria história⁴⁸ e os nexos e mediações que compõem sua essência.

Partimos da premissa — já explicitada anteriormente — que para compreender a realidade no plano ontológico é necessário, como diz Lukács (2009, p. 226), que “todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida), de um complexo concreto”, o que traz duas decorrências importantíssimas, já destacadas. Primeiro: o ser e tudo que o envolve é visto como processo histórico; segundo: as categorias não são vistas simplesmente como “algo que é ou se torna”, mas como formas de ser, determinações da sua própria existência, e, portanto, do movimento da história.

Essa ideia demarcou uma posição drasticamente distinta das interpretações do velho materialismo e trouxe explicações diversas e equivocadas, demonstrando enganosamente que Marx estaria subestimando o papel da consciência com relação ao ser material. Segundo Lukács, esse foi um grande equívoco, já que Marx entendia a consciência “como um produto tardio do desenvolvimento do ser material” (LUKÁCS, 2009, p. 227). O tardio, para a filosofia evolutiva materialista, não denota algo de menor valor ontológico; ao contrário, apenas quer dizer que não está dado *a priori*, que é histórico e é parte constitutiva do ser social, ou seja, a consciência “tem um real poder no plano do ser” (LUKÁCS, 2009, p. 227). Isso significa que na relação entre as diferentes formas do ser — inorgânico e orgânico — o ser social emerge justamente da complexificação dessas formas anteriores e a consciência é o que diferencia do mundo animal (epifenomênico) e ao mesmo tempo constitui essa nova forma do ser.

Esse entendimento de Marx em relação à consciência difere radicalmente da ideia de que a consciência é algo que já está presente no indivíduo de forma inata, ou ainda que ela seja um produto transcendental. Ao contrário, justamente porque a consciência reflete a

⁴⁸ Não é possível separar a gênese da história. Compreender a gênese é buscar as raízes históricas dos processos, é compreender de onde surgem seus nexos, a que processos, mediações e sínteses eles estão atrelados; por isso, a própria história.

realidade não apenas como mero espelhamento é possível intervir nela para modificá-la; nisso reside seu poder no plano do ser e não como ajuízam equivocadamente os que a subentendiam como inata, que ela é carente de força.

Partindo inicialmente dessa premissa ontológica, vamos nos ocupar a partir de agora do quanto a teoria do marxismo, como afirma Leontiev (1978)⁴⁹, trouxe contribuições fundamentais para a compreensão da atividade humana, seu desenvolvimento, suas formas e sua importância para a psicologia no que se refere às investigações sobre a psique humana.

Depois de mais de meio século da publicação dos escritos de Marx, pelos anos 1920 aproximadamente, os cientistas russos reconheceram a importância e a necessidade de conscientemente elaborar a base da psicologia a partir das premissas do materialismo histórico-dialético. Essa ideia surgiu primeiramente como uma crítica ao pensamento idealista fortemente presente naquela época e também como possibilidade, segundo Leontiev (1983), de “introduzir alguns conceitos da dialética marxista”.

Apesar de Kornilov⁵⁰ ter assumido o Instituto de Psicologia de Moscou e escrever, em 1926, o *Manual de psicologia exposto desde o ponto de vista do materialismo dialético*, somente após os trabalhos de Vigotski e Rubinstein⁵¹ se começou a compreender a relevância do marxismo para a psicologia de forma mais completa. O próprio Vigotski, em *La consciencia como problema de la psicología del*

⁴⁹ Sempre que necessário, faremos referência à contribuição destes dois integrantes da famosa *troika* de psicólogos russos: Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

⁵⁰ Konstantin Nikolayevich Kornilov (1879-1957) assumiu a direção do Instituto de Psicologia de Moscou no período de 1923 a 1930 e desde 1938 até 1941 com o objetivo de trabalhar com os princípios do marxismo para a psicologia. Porém, segundo Shuare (1990, p. 41), sua compreensão “superficial e esquemática dos postulados básicos do materialismo histórico e dialético conduziram a soluções equivocadas e abordagens profundamente equivocadas e deformadas”.

⁵¹ Segundo Shuare (1990, p. 111-112), “L. Serguei Rubinstein (1889-1960), um dos mais eminentes psicólogos soviéticos, investigou uma amplíssima gama de problemas, entre os quais se destacam questões filosóficas inerentes à ciência psicológica, a memória, a percepção, o pensamento, a linguagem, análise de diferentes correntes filosóficas e psicológicas. Possuidor de uma extraordinária cultura filosófica, produziu obras essenciais que têm passado a constituir parte do acervo mundial de conhecimentos”.

comportamiento (1925), reconhecia a necessidade de abandonar os estudos que relegavam a consciência a um plano metafísico:

A psicologia científica não tem que ignorar os fatos da consciência senão materializá-los, traduzir para um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, fantasmas e etc... Sem isso é impossível todo o trabalho de ensino, de crítica e de investigação (VYGOSTKI, 1997, p. 44).

Luria (2006, p. 22), reafirmou a postura de Vigotski, escrevendo que este “defendeu a posição segundo a qual a consciência era um conceito que deveria permanecer no campo da psicologia, argumentando que ela deveria ser estudada por meios objetivos”, demonstrando seu interesse em buscar um método de análise que permitisse superar as abordagens anteriores presentes na psicologia daquele momento.

Em 1924, ao apresentar conferência no II Congresso de Psicologia em Leningrado, cujo tema era a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, Vigotski incluiu uma citação⁵² do capítulo V de *O Capital* de Marx como representativa de um dos conceitos fundamentais do arcabouço teórico no qual buscava pautar-se:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao

⁵² A mesma citação está presente no início do artigo intitulado *A consciência como problema da psicologia do comportamento humano* — “‘Soznanie kak problema psijologuii povedienia’”. Escrito em 1925 e publicado em K. N. Kornílov (Comp.) ‘Psicología y Marxismo’. Moscú y Leningrado, 1925” (VIGOTSKI, 1997, p. 39).

qual deve subordinar sua vontade (MARX, 1984, p. 202).

A partir das contribuições de Marx, Vigotski entendia que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (LURIA, 2006, p. 25), e para isso era preciso investigar as funções psicológicas superiores de maneira oposta à perspectiva da velha psicologia, do mesmo modo em relação à perspectiva da análise atomista que estudava as funções psíquicas de forma isolada, sem estabelecer qualquer relação entre uma função e outra.

Em suas investigações com Luria, que resultaram na publicação intitulada *Estudos sobre a história do comportamento humano: símios, homem primitivo e criança* (1996), Vigotski identificou no desenvolvimento do comportamento humano três linhas principais para esse processo: a filogênese, que distingue o desenvolvimento em relação às espécies orgânicas anteriores; a histórica, na qual estão presentes os primórdios da fala, do trabalho e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo; a ontogênese, que inclui as duas anteriores e a aquisição de habilidades e modos de pensar culturalmente coordenados com o desenvolvimento biológico e cultural.

Nesses estudos, os psicólogos russos reconheceram que cada estágio de desenvolvimento prepara uma transição para o seguinte, abre dialeticamente um novo caminho, transformando-se e mudando para uma nova forma de desenvolvimento, sendo que uma forma não elimina a outra, mas sim pressupõe uma conexão. O uso de ferramentas pelos macacos antropóides determinou o fim de uma etapa orgânica do desenvolvimento comportamental. Já o desenvolvimento da fala, do trabalho e de outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo demarcou o início do comportamento social e histórico. Mas é no desenvolvimento da criança que é possível visualizar claramente “uma segunda linha de desenvolvimento que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades em modos de comportamento e pensamento culturais” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 53).

Outro grande estudioso russo de Vigotski, Alex Kozulin (2001, p. 114), afirma que, para o psicólogo russo, “o processo mental superior é uma função de uma atividade socialmente significativa”, contrapondo-se aos substancialistas da época que consideravam “a substância material do cérebro ou a substância espiritual da mente como a verdadeira sede

das funções mentais”. Vigotski, citado por Kozulin (2001, p. 114), colocava uma questão fundamental para nosso estudo: “que a função mental superior se cria mediante a atividade; é uma objetivação da ação”. É possível, com base nos estudos de Kozulin, perceber que a concepção que fundamentava os racionalistas era outra, do *pensamento à ação*; para Vigotski, em sentido oposto, era da *ação ao pensamento*.

Podemos inferir que Vigotski compreendia e considerava com profundidade, em suas investigações e na proposição de sua metodologia, aquilo que, segundo Oldrini (2002), Marx recupera ontologicamente de Hegel, o conceito de ente objetivo:

[...] o homem, como ente que desde o começo reage à sua realidade primeira, ineliminavelmente objetiva, é um “ente objetivo ativo” produtor de objetivações, um ente que trabalha; que, em suma, a objetividade forma a prioridade originária não somente de todos os seres e de suas relações, mas também do resultado do seu trabalho, dos seus atos de objetivação (OLDRINI, 2002, p. 53).

Entendemos que Vigotski, baseado em Marx, recupera a dimensão ontológica — “ente objetivo ativo produtor de objetivações” — ao afirmar que a função mental superior é uma objetivação da ação e, não ao contrário, do pensamento à ação, como ajuizavam seus antecessores, o que nos parece decorrer de certa incompreensão em relação à constituição desse processo; seria como pensá-lo de modo inverso. Quem dirige a atividade do homem é o agir humano, portanto, não está dado *a priori* para o indivíduo e também não é “conduzido” por qualquer processo místico ou transcendental. Vigotski, sustentado por essa premissa marxiana, reconhece que a atividade prática (externa) tem prioridade ontológica sobre a atividade psíquica (interna), o que significa considerar que essa atividade externa do homem possui, desde a sua gênese, elementos e movimentos psíquicos internos.

Aliás, nessa síntese temos explicitado a materialidade da vida em toda sua plenitude. Também podemos deduzir que se encontra subjacente na citação de Marx sobre a analogia entre atividade dos animais e dos homens, apresentada por Vigotski, o sentido ontológico do trabalho, e mais do que isso, podemos, recorrendo a Lukács, que parte da mesma epígrafe, refinar a compreensão da gênese desse processo. Diz ele a respeito da essência do trabalho:

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas — sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. [...] não se deve ser esquemático e exagerar este caráter paradigmático do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; mas assim mesmo, ressalvadas as diferenças, que são muito importantes, veremos que há uma essencial afinidade ontológica e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária. O fato simples de que no trabalho se realiza uma posição teleológica é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isto um componente ineliminável de qualquer pensamento; desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia (LUKÁCS, 1981, p. 4).

Novamente podemos assinalar a convergência dos princípios teóricos marxistas que orientam os estudos de Vigotski, sua escola e Lukács, para os quais é mediante o trabalho — agir humano sobre a natureza — que o ser humano se objetiva. Segundo Lukács (1981), não se trata de desconsiderar categorias que são decisivas para qualquer grau do ser, categorias que se encontram inseparavelmente imbricadas com o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e que, com elas, surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, com a própria consciência. Trata-se, porém, de afirmar que a categoria medular da ontologia do ser social é o trabalho. O trabalho é a atividade fundante do ser humano, aquela mediante a qual homens e mulheres produzem, reproduzem e transformam sua existência.

A partir do trabalho no plano ontológico, altera-se a condição humana, possibilitando o desenvolvimento humano num patamar superior, “porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução do mundo circundante, já que este mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa” (LUKÁCS, 2009, p. 230).

O trabalho deixa de ser apenas a expressão da nova peculiaridade do ser social. Para a ontologia, converte-se no modelo de uma nova forma de ser. Nesse processo de produção e reprodução de sua existência, o homem, diferentemente dos animais, para atender suas necessidades, precisa produzir os meios para satisfazê-las, demonstrando o quanto esta atividade é essencialmente mediada. E é na produção dos meios de satisfação de necessidades que desde o seu início é coletiva, que surgem novas necessidades, não apenas as voltadas para a sobrevivência imediata, mas aquelas ligadas à produção material da vida humana. E, nesse processo, a linguagem vai sendo produzida pela atividade coletiva, passando a exercer não somente o papel de comunicadora, mas fundamentalmente de mediadora da consciência e das novas relações que se estabelecem a partir do processo de divisão técnica do trabalho⁵³. É importante destacar que a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. Assim se refere Leontiev em relação ao salto ontológico:

A passagem à consciência humana, baseada na passagem de formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo

⁵³ Para mais informações sobre o tema, sugerimos a leitura de CHAGAS, Lilane Maria de Moura; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de Georgy Lukács e Alieksei Leontiev. In: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA, Roberto Leme (org.). *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Praxis; Massoni, 2008. p. 104-127; LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 68).

Nesse sentido, em relação ao desenvolvimento histórico, o ser humano irá lidar, segundo Leontiev (1978)⁵⁴, com dois elementos interdependentes ao buscar a satisfação de suas necessidades e a produção de sua existência através do trabalho: a fabricação de instrumentos e sua efetivação coletiva, “de modo que o homem no seio deste processo não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de dada sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 74). Assim, tanto a fabricação de instrumentos como a relação estabelecida entre os membros do grupo social e a linguagem vão ganhando existência objetiva. Por isso, “objetivar-se é, foi e será um longo caminho de reconhecer-se no mundo, por meio de mediações colocadas pelo processo ininterrupto de complexificação do ato de conhecer, de produzir e reproduzir a existência” (TORRIGLIA, 2011, p. 5).

Como assinala Lukács (1981), a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência. Marx e Engels assim se posicionam em relação ao tema:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Mas a satisfação das necessidades não é uma característica exclusiva do ser humano; ela é comum a todo ser vivo, seja ele natural ou social. Ambos necessitam se alimentar e se reproduzir. Porém, como afirma Vigotski (2000, p. 31), “nas ligações naturais não está incluída a necessidade do trabalho e a atividade do trabalho”. Somente por meio de sua atividade vital consciente é possível ao homem se apropriar da natureza e produzir os meios que permitirão a satisfação de suas necessidades de forma radicalmente distinta dos animais. O homem é

⁵⁴ Em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo* (1978), Leontiev apresenta uma discussão primorosa a respeito da formação da consciência

antes de tudo um ser natural e para que possa existir necessita relacionar-se com o restante da natureza; todavia, o homem não é, como afirma Marx,

[...] apenas um ser natural, mas um ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, um ser *genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os seus objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (MARX, 1987, p. 207, grifos do autor).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a consciência humana vai muito além do mero papel de instrumento de adaptação e interação com o ambiente. Isso porque, diferentemente dos animais, o ser humano é o único capaz de pôr finalidades nos seus atos — como diz Lukács (2010, p. 24), um “pôr teleológico”. Depreende-se daqui seu caráter radicalmente distinto de outras espécies de animais: a característica fundamental da reprodução humana se deve às atividades intencionais dos indivíduos, razão pela qual a análise ontológica do complexo do trabalho permite demonstrar que a reprodução humana tem suas próprias condições, não sendo meramente passiva (adaptativa) às modificações do ambiente.

O que caracteriza e determina a especificidade da atividade humana é a transformação da atividade natural em uma “atividade posta”, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente estabelecido — o *pôr teleológico*. O trabalho é a unidade entre o pôr efetivo de uma dada objetividade e a atividade ideal prévia diretamente regida e mediada por uma finalidade específica. A

natureza, que tem na causalidade o princípio geral de seu movimento, passa a ser mediada pela consciência (LUKÁCS, 2010, p. 24, grifos do autor).

Assim, a natureza mediada pela consciência se torna um elemento fundamental para a efetivação da “atividade posta”, como assinala Lukács. Da mesma forma, Leontiev (1978), em seus estudos sobre o aparecimento da consciência humana, ressalta que inexistente atividade animal que não responda às necessidades estritamente biológicas. O objeto da atividade dos animais se confunde sempre com seu motivo biológico, sendo, portanto, uma relação imediata entre o motivo da atividade — aquilo que leva o animal a agir — e o objeto da atividade — aquilo para o qual se dirige a atividade do animal. Diferentemente, com o ser humano, nem sempre seu motivo necessariamente corresponde de imediato à sua ação. Na atividade humana não há uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade; esta é sempre mediada, carregada de sentidos para si a partir do outro, razão pela qual seria um equívoco analisar a atividade desgarrada das relações sociais. Mesmo a atividade do indivíduo, embora seja individual, está incluída em um sistema de relações mais amplas. Em outras palavras, por mais que a atividade seja pessoal ela está repleta de sentidos sociais, está diretamente vinculada com os processos históricos da generidade. Fora dessas relações ela não existe em absoluto.

Lukács (2013), manifesta que, embora seja impossível descrever, ainda que de modo ilustrativo, como ocorreu a divisão do trabalho desde seu surgimento, é importante demarcar que “a divisão técnica do trabalho, que se manifesta de modo cada vez mais claro nos estágios desenvolvidos, origina-se da divisão social do trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 163). Mesmo reconhecendo a complexidade dos processos interativos envolvidos, a primeira é uma consequência da segunda e não sua causa.

Para ilustrar, pensemos no exemplo clássico dos batedores e espreitadores de caça que têm como motivo satisfazer suas necessidades de alimentação e vestuário. Sua ação de espreitar e assustar a caça para que ela seja alcançada por outros membros do grupo terá continuidade com a ação do outro grupo que irá matá-la. Essa ação vinculada à ação de outros permitirá satisfazer suas necessidades (comer e vestir). Observa-se então que, no percurso do desenvolvimento da humanidade, tais ações tomam a forma da mais elementar divisão técnica do trabalho. A possibilidade de antever, de previamente idear a continuidade de sua

ação e perceber que ela ganha sentido porque existe uma ligação entre a sua ação e as ações de outros homens confere sentido à sua própria ação, o que inversamente também ocorre na medida em que a ação do batedor só ganha sentido pela ação dos espreitadores, ou seja, aquilo que acontece antes de sua ação individual. Apenas como parte desse grupo social é que a ação individual ganha sentido racional.

Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais. Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 78 - 79).

Isso equivale a dizer que, desde o início, a atividade humana é marcadamente social, dá-se por meio de relações de interdependência com outros homens, que conferem sentido às suas próprias ações.

Ainda que o sujeito tome posições de modo consciente, não significa que ele estará em condições de ver todos os condicionantes da própria atividade e todas as suas consequências, o que não impede que os homens realizem suas ações. Queremos indicar que posições teleológicas conscientes não implicam conhecimentos totais e absolutos de determinadas situações; afinal, “o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de finalidades e meios determinados” (LUKÁCS, 2009, p. 223).

Concluimos que a compreensão do desenvolvimento humano a partir da ontologia, cuja premissa fundamental demonstra que, por meio do agir humano, da atividade humana, é possível uma nova forma de ser — o ser social —, permite-nos indicar que não somente as funções psicológicas superiores se constituem, mas a própria fisiologia humana se modifica devido ao seu caráter cada vez mais social, possibilitando a transformação de sua base inorgânica e orgânica sem jamais eliminá-la,

tornando seu desenvolvimento “encharcado” pelo social e conferindo, às suas ações, sentidos e significados de pertencimento a um gênero já não mais mudo, mas humano. É o que vamos tratar na sequência.

2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROCESSOS ONTOLÓGICOS DA GENERIDADE E DA INDIVIDUALIDADE

Os homens fazem a própria história, mas não a fazem de modo arbitrário, em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas nas circunstâncias que eles encontram diretamente diante de si, determinadas pelos fatos e pela tradição (MARX apud LUKÁCS, 1981, p. 262-263).

No item anterior observamos que a consciência é formada pela atividade prática dos homens, do agir humano intencional, a partir de uma base orgânica e inorgânica. Constatamos ainda que essa formação se torna cada vez mais social, o que equivale a dizer que, com o afastamento das barreiras naturais, ou seja, com a transformação da natureza pela atividade humana intencional, ocorre uma dupla modificação tanto na relação do homem com a natureza como em sua própria conduta. Tais mudanças interferem e geram relações de interdependência com outros homens que lhe conferem significado e sentido. Assim sendo, a compreensão de desenvolvimento humano que aduzimos neste item continua sob revisão da perspectiva ontológica marxista. Entendemos que por meio da ontologia marxiana poderemos compreender o desenvolvimento de forma mais aprimorada, tomando-se certo cuidado para que nossa abordagem não seja por demais limitada e restrita e nem excessivamente ampla e generalizada. Nas obras de Lukács, *Os princípios ontológicos fundamentais em Marx* (1979), *Prolegômenos para uma ontologia do ser social* (2010), *Para uma ontologia do ser social I* (2012), e *Para uma ontologia do ser social II* (2013), o autor apresenta considerações essenciais sobre o desenvolvimento da gênese da individualidade constituída a partir da generidade. O aprofundamento que ora apresentamos vem ao encontro do interesse de nossa investigação, que é compreender os princípios ontológicos dos processos de apropriação do conhecimento, tendo como um dos fundamentos a psicologia soviética, especialmente em relação aos processos de desenvolvimento da individualidade, isto é, da personalidade humana.

Iniciaremos demonstrando a distinção entre a vida orgânica, seu mutismo biológico e seu contraste com a vida humana, na qual a generidade supera o mutismo presente na vida orgânica e inorgânica sem eliminá-las, diferentemente da vida orgânica, que produz nas espécies uma atividade eminentemente epifenomênica em que a singularidade se expressa no plano da espécie, como afirma Lukács (1979, p. 140): “A relação entre exemplares singulares e o gênero é puramente natural, inteiramente independente de qualquer consciência, de qualquer objetivação da consciência: o gênero se realiza nos exemplares singulares; e esses, em seu processo vital, realizam o gênero”.

As atividades desses exemplares não vão além da mera adaptabilidade ao meio e em nada transformam a condição imediata dessa vinculação. Essa relação se mostra, portanto, muda na medida em que não apresenta desenvolvimentos ulteriores, não busca expressão consciente e nem a encontra; sua singularidade se manifesta apenas no plano da espécie e sua generidade se mantém até o momento em que o gênero se conserva filogeneticamente.

A partir do salto ontológico, quando surge uma nova forma de ser — o ser social —, que incorpora o ser inorgânico e orgânico, ocorre algo completamente distinto. A produção e a reprodução da vida por meio da atividade do trabalho e do *pôr teleológico* cria uma cadeia de relações e interdependências, possibilitando o intercâmbio⁵⁵ e sobretudo as escolhas entre alternativas, ou seja, uma generidade não mais muda.

Entretanto, cabe salientar que existem escolhas entre as alternativas no âmbito animal, mas, em seu sentido ontológico, mantêm-se apenas no plano biológico e não estimulam modificações interiores de nenhum tipo, nem para si, nem para a espécie. São movimentos epifenomênicos restritos ao ser biológico. Já a alternativa social, segundo Lukács (1979), apresenta componentes bem mais complexos, mesmo quando se radica no biológico, como a sexualidade e a nutrição — “não se encontra apenas nesta esfera, mas sempre contém em si possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe” (LUKÁCS, 1979, p. 81). É possível perceber, nesse âmbito, um recuo das barreiras naturais, pois o próprio ato de escolher já traz consigo um

⁵⁵ “[...] os animais são incapazes de intercâmbio, nenhum indivíduo animal se beneficia da qualidade diversa de outro animal da mesma espécie, mas da raça diferente. Os animais são incapazes de reunirem as diversas qualidades de sua espécie; são impotentes para contribuir para a vantagem e bem-estar comuns da sua espécie” (LUKÁCS, 1979, p. 141).

desenvolvimento superior que se correlaciona com uma série de determinações sociais gerais nas quais sempre e em última instância está diametralmente vinculada a economia⁵⁶. Nesse ponto, para ilustrar, trazemos o que Lukács (2013), descreve sobre a fome como necessidade biológica inevitável, a partir de Marx:

Apontamos, de início, para a alimentação indispensável à reprodução biológica de cada homem enquanto ser vivo; ao fazer isso, podemos partir do conhecido dito de Marx ‘fome é fome, mas a fome que sacia a carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da que devora a carne crua com a mão, unha e dente’. Aqui está expressa com clareza a dupla face da determinidade: o caráter irrevogavelmente biológico da fome e de sua satisfação e, concomitantemente, o fato de que todas as formas concretas da última são funções do desenvolvimento socioeconômico (LUKÁCS, 2013, p. 172).

O próprio homem, por sua natureza, é um complexo biológico, possui todas as peculiaridades do ser orgânico (nascimento, crescimento, velhice, morte). Enfatizamos, entretanto, que mesmo que essa base orgânica seja ineliminável, ainda assim ela estará crescente e predominantemente sendo determinada pela sociedade e por seu caráter socioeconômico. Nesse sentido, o trabalho é que cria primeiramente essa relação, como diz Marx nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*:

[...] apenas quando trabalha sobre o mundo objetivo é que o homem se realiza como ente genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Através dela a natureza se evidencia como obra sua, do homem, e como sua realidade. O objeto do trabalho, por conseguinte, é a objetivação da vida genérica do homem; e isso não só porque ele se duplica intelectualmente, como se dá na consciência, mas também ativamente, realmente, e

⁵⁶ Referimos-nos à economia no sentido de compreendê-la como forma de organização e produção social, ou seja, a própria organização e reprodução da vida, e não somente relacionada a sistemas financeiros próprios do capitalismo.

portanto vê a si mesmo num mundo feito por ele (MARX apud LUKÁCS, 1979, p. 142).

Como vimos, o trabalho, em seu sentido ontológico, é ponto de partida do processo de humanização do homem, assim como também o é em relação ao processo de desenvolvimento. É ele que possibilita o refinamento das faculdades humanas e o domínio do homem sobre si mesmo. É dele que emerge o que expressamente constitui o humano. Já nos referimos anteriormente a essa qualidade de prioridade ontológica que, como defende Lukács (1981), não envolve uma hierarquia de valores, mas sim algo que é prioritário.

Podemos, num imenso exercício de abstração da processualidade histórica de formação da generidade, vislumbrar como essas relações foram se complexificando no movimento da história humana, como, a partir da divisão do trabalho, ainda nos primórdios da humanidade, foi possível iniciar objetivamente esse elo (generidade e individualidade) que sofreu inúmeras modificações nos processos de adaptação ativa do homem para produzir e reproduzir sua existência e também as relações em consequência desse ato.

Dessa forma, a própria compreensão de desenvolvimento se modifica e se complexifica na medida em que o próprio homem é entendido com um “complexo processual” que se articula com outros complexos parciais da sociedade que se cruzam, articulam e se contrapõem reciprocamente, segundo Lukács (1979), justamente por causa dessas estruturas diversas e heterogêneas poderem “exercer, em suas inter-relações reais, uma influência determinante sobre o processo de conjunto” (LUKÁCS, 1979, p. 97).

O homem, como parte de uma totalidade social e concreta, está sob a determinação desta, mas ao mesmo tempo também a determina na medida em que realiza escolhas entre as alternativas existentes, pois estas são sempre concretas e produzem efeitos ulteriores que somente podem ser compreendidos de “forma correta”, *post festum*, como afirma Lukács (1979).

Todavia por causa dessa concreticidade, que nasce de uma ineliminável concomitância operativa entre o homem singular e as circunstâncias sociais em que atua, todo ato singular alternativo contém em si uma série de determinações sociais gerais que, depois da ação que delas decorre, tem efeitos ulteriores (independentes das intenções

conscientes), ou seja, produzem outras alternativas de estrutura análoga e fazem surgir séries causais cuja legalidade termina por ir além das intenções contidas nas alternativas (LUKÁCS, 1979, p. 84).

A partir dessa colocação de Lukács, reiteramos que, embora o sujeito realize ações de modo consciente, este seu *pôr teleológico* jamais conseguirá capturar todos os condicionantes e consequências de sua ação, do mesmo modo que suas escolhas irão produzir um conjunto de outras tantas decorrências que a princípio não estavam postas em sua escolha inicial.

Por outro lado, e nisto decorre uma carga valorativa⁵⁷, há decisões presentes em nossa vida cotidiana que não apresentam a mesma carga de valor que outras; são níveis de decisões diferentes com valores distintos, muito embora, às vezes, tomamos decisões e fazemos escolhas a partir da análise parcial de possíveis consequências. A análise das determinações, dos complexos e nexos que envolvem tais decisões, somente poderá dar-se *post festum*⁵⁸, quando então poderemos analisar mais concretamente o conjunto de suas implicações ulteriores. Para ilustrar esses níveis de valores, de decisões, pensamos em algumas questões relacionadas com nossa individualidade, mas que, subjacentes a elas, estarão representados valores da sociedade que em vivemos, por exemplo, decidir entre casar ou ir ao cinema, entre comprar um apartamento ou uma peça de vestuário, enfim, todas são escolhas, e as fazemos ininterruptamente com graus valorativos diferenciados e estes estão diretamente relacionados a outros fatores, como a concepção que temos para compreender a realidade (crenças, valores), certa apropriação de conhecimentos que permita movimentar-nos na realidade e o tempo histórico em que vivemos.

Queremos demonstrar, fundamentalmente, que nossos atos e ações fazem parte da totalidade social, vão para ela e vem a partir dela, num constante movimento dialético e histórico. Aquilo que hoje se

⁵⁷ Para Lukács (1979, p. 167), “os valores são sempre realizados através das ações, é evidente que sua existência não pode ser separada das alternativas referentes a sua realização. Portanto, o contraste entre o que tem valor e o que é contrário ao valor é ineliminável nas escolhas contidas em qualquer posição teleológica”.

⁵⁸ Em seu texto sobre As bases ontológicas da atividade do homem, Lukács (2009) explicita com enorme sutileza e clareza essa importante e decisiva questão ontológica.

apresenta como necessidade para o sujeito, para nós, inclui uma necessidade posta pela totalidade social que pode ser satisfeita ou não, dependendo de uma série de condicionantes (econômicos, políticos, ideológicos), mas que não emerge, em hipótese alguma, de algo que não seja concreto ou real, não é, de modo algum, transcendental ou místico, muito embora saibamos o quanto as ontologias religiosas fortemente presentes nessa totalidade social contraditória o fazem parecer uma necessidade fundamentada no transcendental, no sobrenatural.

Consideramos que esse é um dos elementos essenciais para compreender a gênese da generidade, pois nos remete a uma compreensão muito distinta do que apregoam as concepções pós-modernas, neoliberais e positivistas, as quais imputam ao sujeito, e unicamente a ele, o sucesso ou o fracasso de suas escolhas, como se estas estivessem relacionadas à mais pura volitividade do sujeito, desconsiderando completamente as determinações às quais estes mesmos sujeitos estão subsumidos, como se não houvesse uma sociedade de classes, como se nossas ações e atos fossem apenas e tão somente fruto de decisões individuais de nossa subjetividade, descontextualizadas da totalidade social, desconexas da objetividade concreta, do modo de produção e organização que impera nessa sociabilidade. Importa salientar que vivemos sob a égide do capitalismo, portanto, nossas escolhas poderão apresentar também o caráter de estranhamento e alienação decorrente dessa forma societal.

Desse modo, a generidade fica oculta, ignorada, perdida nas subjetividades, como se não fosse constituída e erigida por meio de objetivações humana, pelo “ser social que opera nos sujeitos” (TORRIGLIA, 2012, p. 80)⁵⁹, e em suas individualidades. A generidade se desmancha nessa sociabilidade altamente fetichizada e de aparente anistoricidade; obstaculiza-se seu reconhecimento; perde-se completamente a ideia das sínteses dos processos. Ficamos absolvidos apenas nos processos em si mesmos e não conseguimos vislumbrar que nossas escolhas são altamente afetadas pelas sínteses processuais que compõem a totalidade social que se movimenta por processos de generidade.

Essa é uma questão de muito interesse pra nós. Embora se apresente como subjacente no campo educacional, produz na prática

⁵⁹ Em nossos estudos junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Ontologia Crítica (GEPOC/UFSC), consideramos que o ser social é também o sujeito; são as relações sociais presentes na totalidade social, não podemos reduzir o ser social ao sujeito.

profundo impacto na medida em que se configura, como já dissemos, como parte do ideário de correntes pós-modernas, pós-estruturalistas, neopragmáticas, que descartam a teoria, a objetividade, a verdade e a racionalidade e dão suporte e legitimam um aparente irracionalismo, desprezam a categoria da totalidade e não reconhecem os processos de generidade como realidade objetiva. As implicações vão desde as pesquisas e análises epidérmicas, superficiais, mantendo-se apenas no nível da aparência, até a legitimação de inúmeras correntes pedagógicas, de políticas públicas, que, entre outras coisas, vinculam-se à categoria da adaptação, isto é, uma mera adaptação passiva tão imprescindível a esse sistema social extremamente excludente, no qual a luta e a necessidade de transformação deste fica secundarizada ou completamente oculta.

É imprescindível destacar que o desenvolvimento humano e da sociabilidade, especialmente da sociabilidade capitalista, não ocorre de modo linear, autônomo e independente. Ao contrário, é um processo de desenvolvimento concreto, dialético, contraditório, dinâmico e de alta complexidade, que em seu próprio movimento interno comporta complexificações ainda mais elevadas desses complexos que compõem as estruturas da totalidade social, provocando um recuo cada vez maior das barreiras naturais sem jamais eliminá-las e acentuando ainda mais as categorias sociais, dando-lhes caráter de uma segunda natureza.

O sentido dessa segunda natureza é tão intenso que, na sociabilidade capitalista extremamente fetichizada, ela passa a assumir um caráter primordial, ocorrendo aquilo que em outros momentos chamamos de inversão ontológica, na qual o caráter ontológico essencial passa a ser secundário e as referências da imediatividade, das relações e sua aparência são tomadas como princípio explicativo para compreensão dos fenômenos.

Tomemos o exemplo empregado por Lukács (1979), o capitalismo, para ilustrar esse problema da segunda natureza. O consumo, como uma esfera das relações econômicas, assumiu na atualidade um caráter extremamente preponderante, uma espécie de “segunda natureza” cujo domínio sobre os homens jamais demonstrou tamanho descontrole, tornando-se “naturalizado”, quando na realidade é uma esfera constituída socialmente e de forma bastante estranhada.

Retomamos a afirmação de que, desde o início, a relação do homem com a espécie humana, sua singularidade, é formada e mediatizada por categorias sociais práticas, como trabalho, linguagem, intercâmbio, que somente podem ser realizados por meio de operações

da consciência, por meio da superação do mutismo biológico do homem. Como argumenta Lukács (1979),

[...] a generidade universal biológica-natural do homem, que existe em-si e que deve continuar ineliminavelmente a persistir como em-si, só pode se realizar como gênero humano na medida em que os complexos sociais existentes, precisamente em sua parcialidade e particularidade concreta, façam sempre com que o “mutismo” da essência genérica seja superado pelos membros da sociedade, uma superação que os torne conscientes, no quadro desse complexo, da sua generidade enquanto membros desse complexo. [...] Assim a consciência especificamente humana só pode nascer da ligação e como efeito da atividade social dos homens (trabalho e linguagem), também a consciência deve pertencer ao gênero se desenvolve a partir da convivência e da operação concreta entre eles (LUKÁCS, 1979, p. 145).

É por meio do agir humano, de sua atividade social prática, que paulatinamente a singularidade, ineliminável no ser humano, passa a transformar-se em individualidade. O desenvolvimento dessa individualidade será, desse modo, sempre socialmente fundado, jamais somente pela natureza, que emerge da singularidade natural, mas por meio de um processo muito complexo, cujo fundamento ontológico, como diz Lukács (2010 p. 81), “é formado pelos pores teleológicos da práxis com todas as suas circunstâncias, mas que não tem ele próprio, em absoluto, caráter teleológico”.

Quanto mais o ser humano exerce sua atividade social, tanto mais ela produz decorrências e se transforma em outras, num constante processo de complexificação no qual elas irão diferenciando-se, possibilitando ao sujeito elaborar sua subjetividade a partir da objetividade existente — o real — que se torna uma categoria dominante em sua vida. Consequentemente, “a corporificação objetiva da generidade”, como acentua Lukács (2010, p. 82), torna-se cada vez mais variada em seus múltiplos aspectos, impondo, ao indivíduo ativo, múltiplas e diversas exigências, num processo que se desenvolve tanto objetiva como subjetivamente por meio de uma constante interação entre a objetividade e a subjetividade. Desse processo interativo advêm

as bases ontológicas de uma singularidade do indivíduo que aos poucos começa a adquirir contornos e traços de individualidade.

Nesse sentido, como acentua Marx (2009), não apenas surgem as “coisas” que, por meio de sua atividade prática, do metabolismo entre o homem e natureza, como sujeito da práxis social, o homem enfrenta, mas ele também se defronta com as formas de sociabilidade daí resultantes, com sua própria generidade como conjunto das relações sociais. Esse é um caminho irreversível, o que não significa que, mesmo que estejamos vivendo em uma sociabilidade em alguns aspectos mais evoluída, tenhamos consciência deste fato *a priori*. Ao contrário, justamente por essa sociabilidade apresentar tamanho caráter de fetichismo e estranhamento, aquilo que na sua imediatez aparente se mostra “naturalmente dado”, possui em essência uma natureza social e histórica.

Nesse processo, a linguagem, como afirma Marx (2009), foi determinante no desenvolvimento da generidade.

A linguagem é tão antiga quanto à consciência — a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade, de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (MARX, 2009, p. 34-35).

Essa premissa marxiana nos permite visualizar de modo bastante peculiar a convergência presente na abordagem de Vigotski sobre a constituição e o desenvolvimento da individualidade, da personalidade humana. Tanto ele como Lukács, ao buscarem seus alicerces em Marx, demonstram que a constituição da individualidade emerge da generidade, sendo esta um processo que se mostra irreversível para o gênero humano.

Em nossa próxima sessão evidenciaremos justamente o caráter de irreversibilidade da constituição social da consciência, demonstrando que, nas formulações de Vigotski, de Rubinstein e dos estudiosos do materialismo histórico-dialético, ela assume outra perspectiva, não sendo possível compreendê-la como algo pertencente ao mundo metafísico, mas, ao contrário, ao mundo real e objetivo, onde a

objetividade humana é a grande responsável pela formação da consciência em cada indivíduo a partir de seu nascimento.

2.3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: DUPLA DETERMINAÇÃO OU UNICIDADE?

O tema da consciência se apresentou para a o campo da psicologia ao final do século XVIII e início do século XIX de forma bastante conflituosa, especialmente para a denominada “velha psicologia”, e em nosso estudo ela estará presente em todas as discussões, seja de forma direta ou indireta. Ainda que nossa investigação pertença à área da educação⁶⁰, já argumentamos o quanto a psicologia se mostra indispensável para compreender os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem na infância, uma vez que fornece elementos indispensáveis sobre a constituição, o funcionamento e os mecanismos da psique humana, possibilitando ampliar a nossa análise ontológica, gnosiológica e epistemológica dos processos de apropriação do conhecimento.

Como assinalamos anteriormente, nosso viés para a discussão é a psicologia soviética, cuja constituição está assentada na filosofia marxista. Não é possível encontrar uma ciência psicológica acabada nas obras dos fundadores do marxismo-leninismo. Segundo Rubinstein (1979, p. 253), entre as obras de Marx há uma que contém “um sistema inteiro de ideias relacionadas diretamente com a psicologia. Nos

⁶⁰ Nosso campo de estudo e atuação é a educação, que necessariamente se articula com outras áreas, como a filosofia, a psicologia, a biologia e a sociologia. Sabemos que a discussão acerca da consciência no campo da psicologia e da filosofia é bastante densa e polêmica. Foge ao escopo desta tese uma abordagem que contemple questões eminentemente das áreas psicológica e da filosofia em relação ao estudo da consciência. Abordamos alguns aspectos de caráter ontológico e epistemológico que julgamos relevantes para a nossa análise, a partir de nosso objeto de investigação, especialmente considerando a relação entre teoria e prática e o que já indicamos como nosso objeto de estudo. Para mais informações sobre a temática, sugerimos as seguintes leituras: TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006; LORDELO, Lia da Rocha; TENÓRIO, Robinson Moreira. A consciência na obra de L. S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a psicologia e a educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 79-86, 2010; IASI, Mauro. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo, 2002.

referimos a uma de suas primeiras obras, os *Manuscritos económicos-filosóficos del año 1844*⁶¹. Essa obra, especialmente para Rubinstein (1979) e para a psicologia soviética, apresenta como problema central o próprio homem.

Além dessa produção, Rubinstein (1979), cita *A ideologia alemã* (1845-1846), escrita com Engels, na qual “se encontram pensamentos filosóficos importantes, mas somente isolados sobre problemas psicológicos, pensamentos que refletem o ulterior desenvolvimento da concepção marxista” (RUBINSTEIN, 1979, p. 280). A partir dessa obra de Marx, ele apresenta a tese fundamental sobre a consciência: “A consciência {*das Bewusstsein*} não pode ser nunca outra coisa que o ser consciente {*das buwusste Sein*}, e o ser dos homens é seu processo de vida real” (RUBINSTEIN, 1979, p. 280), declarando que a vida real do indivíduo seria a única maneira de focar o estudo da consciência. Segundo o próprio Marx, citado por Rubinstein (1979, p. 280), “não é a consciência que determina a vida senão a vida que determina a consciência”.

Ao tomar essa proposição de Marx, é possível estabelecer algumas analogias fundamentais, ainda que iniciais, sobre uma provável consideração ontológica em relação aos processos investigativos daqueles que buscavam dar materialidade à psicologia, torná-la objetiva e concreta, pois, considerar a consciência como determinada pela vida nada mais é do que admitir que sua constituição se origina da materialidade da vida, da realidade e da ação prática dos homens, do agir humano, do trabalho em seu processo de complexificação; destarte, a partir do princípio ontológico fundamental — o trabalho.

Sabemos que o desenvolvimento da consciência (psiquismo) não pode ser reduzido apenas às suas funções psíquicas. Existem pesquisas, como, por exemplo, as de Luria (1990), registradas em sua obra *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e históricos*, e as expostas na obra de Leontiev (1978) intitulada *O desenvolvimento do psiquismo*, que comprovam e demonstram que diferentes processos psíquicos se reajustam, modificam-se no decurso do desenvolvimento histórico e sob determinadas condições comuns a determinado grupo social, sejam elas econômicas ou culturais. Portanto, em diferentes épocas da história serão distintos também os processos de percepção, de memória de pensamento. De acordo com Leonitev (1978, p. 90), “as

⁶¹ Não apenas Rubinstein apresenta essa compreensão. Marta Shuare também afirma que os *Manuscritos económicos e filosóficos* trazem elementos importantes para uma concepção psicológica marxista.

particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações”. As experiências realizadas por Luria (1990), nos diferentes contextos e povoados da Rússia evidenciam esse fato com extrema clareza.⁶²

A psicologia burguesa, cuja abordagem da consciência foi realizada de forma tradicional, mostrou-se inapta para estudar os processos que permitem compreender que nela se encontram os fenômenos e processos psicológicos, por considerar a consciência do homem e a sociedade de classes como imutáveis e próprias de todos os homens. Para compreender as características psicológicas e seu movimento, suas relações dinâmico-causais, era necessário renunciar a concepções que as isolam do mundo objetivo — concepções de caráter metafísico.

À vista disso, era preciso realizar uma abordagem que considerasse que as relações de produção se transformaram ao longo da história humana e, sendo diferentes, teríamos distintas transformações na consciência humana, já que esta é produto da atividade prática e, portanto, social do homem. É importante lembrar que, após o salto ontológico, o caráter das relações humanas é eminentemente e ineliminavelmente social.

Tendo essa premissa no cerne de suas averiguações, Vigotski se destaca por trazer elementos inovadores a partir dessa matriz teórica e filosófica com intuito de compreender os mecanismos de formação *concreta* da consciência e, conseqüentemente, como o indivíduo realiza seu processo de apropriação de conhecimentos, a formação de sua personalidade para poder agir e compreender a realidade, processo este entendido por nós como o próprio desenvolvimento da humanização do homem após seu nascimento. Kozulin, (2001, p. 16, grifos do autor), ao se pronunciar sobre o teor das pesquisas de Vigotski, acentua que “as palavras chaves de sua investigação são *consciência e cultura*”.

Considerando o método que Vigotski buscava para compreender os fenômenos psicológicos — o materialismo dialético —, é possível constatar que o próprio conceito de consciência foi transformando-se na obra do autor, demonstrando o caráter de aprofundamento e superação

⁶² Luria e Vigotski queriam provar a tese marxista-leninista, segundo a qual “todas as atividades cognitivas humanas fundamentais tomam forma na matriz da história social, produzindo assim o desenvolvimento sócio histórico” (LURIA, 1990, p. 7). Para isso realizaram uma pesquisa, por sugestão de Vigotski, segundo Luria (1990), nas regiões mais remotas do Uzbequistão e Kirghizia, em vilarejos e terras de pastoreio nas montanhas.

de seus estudos. Podemos observar essa alteração em alguns de seus artigos, cuja abordagem nos parece mais enfática. É o caso de *Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos*, comunicação de 1924, apresentada num congresso em São Petersburgo e escrita a partir de outro artigo que expôs em Leningrado, em 6 de janeiro de 1924, trabalho científico que lhe rendeu o ingresso na psicologia. Também destacamos *A consciência como problema da psicologia do comportamento*⁶³, conferência que proferiu quando já havia sido convidado a integrar o Instituto de Psicologia em Moscou, na qual apontou a necessidade de um estudo concreto da consciência; *O significado histórico da crise na psicologia*, seu grande trabalho histórico e teórico finalizado entre 1926 e 1927; e *A construção do pensamento e da linguagem*, publicado no limite de sua vida, em 1934. Existe ainda uma seleção de estudos, seminários e notas organizada por seus alunos e colegas da equipe de pesquisa entre 1933 e 1934, intitulada *O problema da consciência*⁶⁴.

Em nossas leituras e estudos pudemos constatar que esses artigos teóricos produzidos por Vigotski expressam, em sua essência, uma crítica ontológica⁶⁵ para muito além da crítica epistemológica, devido à profundidade e à matriz teórica que assumem suas análises em relação ao que estava posto até então para os estudos da consciência. Isso nos permite estabelecer correlações entre o que havia de estudos sobre consciência na psicologia e as investigações de Vigotski a respeito da formação da consciência, a partir da temática central: a consciência como formação genuinamente humana.

Em seu artigo sobre a *Consciência como problema da psicologia do comportamento* (2004b), Vigotski revela as circunstâncias em que estavam sendo consideradas as investigações sobre a consciência e qual

⁶³ O texto original dessa conferência foi publicado em 1925 e pode ser lido em: VYGOTSKI, L. S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas* (v. 1.). Madrid: Visor, 1991. p. 39-60.; VIGOTSKI, L. S. A consciência como um problema de psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

⁶⁴ No texto original há uma longa nota de rodapé que oferece explicações sobre a forma como foi redigido esse texto, a partir de uma reunião de trabalho de Vigotski, cuja recuperação foi feita a partir dos fragmentos dos manuscritos e do arquivo pessoal de Leontiev, que redigiu um prólogo e uma introdução que convém consultar antes de examinar o artigo.

⁶⁵ Referimo-nos ao conceito de crítica ontológica no primeiro capítulo, que versa sobre o método ontogenético.

o seu espaço na ciência psicológica da época (décadas de 1920 e 1930). Uma de suas afirmações consistia na desaprovação inferida pela ciência psicológica (behaviorista e empírico subjetiva) quanto a essa questão. Dizia ele que ao ignorar o problema da consciência, a psicologia encerrava para si a possibilidade de investigar a complexidade do comportamento humano; ao negá-la, não permitia que as reações internas fossem conhecidas, pois são justamente elas, que estão ocultas aos olhos do observador, que orientam e dirigem o comportamento humano.

Investigar as reações internas fazia parte de suas averiguações para compreender a consciência no comportamento psicológico, o que já demarcava algo completamente distinto para a época. Em vários momentos, o autor pontua em sua vasta obra, especialmente no texto *Significado histórico da crise da psicologia*, de 1927, a falta de um método pelo qual essa investigação fosse possível para a psicologia, dada a abordagem metodológica que se priorizava até então. Além disso, era necessário considerar outras vertentes na exposição da problemática que não fossem somente a partir da psicologia, como as vertentes da biologia, a social e a fisiológica.

Em seus escritos, ao distinguir o comportamento animal — como conjunto de reações, reflexos inatos ou não condicionados (estrato biológico da experiência hereditária de toda a espécie), explicados por Darwin⁶⁶ — dos adquiridos ou condicionados (que surgem sobre a base dessa herança hereditária, a partir do fechamento de novas conexões obtidas por meio da experiência particular), abordados por Pavlov⁶⁷,

⁶⁶ “Charles Darwin (1809-1882) foi um cientista britânico que lançou as bases da teoria da evolução e transformou a maneira como pensamos sobre o mundo natural. [...] Darwin trabalhou em sua teoria por 20 anos. Depois de saber que outro naturalista, Alfred Russel Wallace, desenvolveu ideias semelhantes, os dois fizeram um anúncio conjunto de sua descoberta em 1858. Em 1859, Darwin publicou ‘A Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural’. O livro foi extremamente controverso, porque a extensão lógica da teoria de Darwin era que *o homo sapiens* era simplesmente uma outra forma de animal. Ele fez parecer possível que mesmo as pessoas só poderiam ter evoluído—muito possivelmente dos macacos — e destruiu a ortodoxia dominante sobre a forma como o mundo foi criado” (BBC, 2014).

⁶⁷ Ivan Pavlov (1849-1936), fisiologista e médico russo, estudou num seminário religioso onde teve como mestre um sacerdote que lhe despertou o gosto pela ciência. Estudou ciências naturais na Universidade de São Petersburgo. Despertou o interesse em estudar medicina depois de ler *Os reflexos do cérebro*, livro que detalhava as conexões entre nossas atividades físicas e nossas ações

Vigotski (1997), evidencia que com o homem se processa algo completamente distinto, demonstrando que a experiência herdada pelo homem é muito mais ampla do que a do animal, sendo que a experiência física não é a única a ser herdada, mas também a experiência das gerações anteriores (trabalho, instrumentos, comportamentos) que não são transmitidas diretamente de pais para filhos, mas que se produzem e processam ao longo da história da humanidade, a qual Pavlov “convencionalmente chamou de experiência histórica” (VIGOTSKI, 1997, p. 45).

Segundo Vigotski (1996), em seus estudos sobre a gênese do comportamento histórico-cultural, foi possível observar que em cada estágio de desenvolvimento na sequência evolutiva ocorre uma espécie de preparação para uma transição seguinte; abre-se um novo caminho, de forma dialética, mudando o que estava posto até então para uma nova forma de comportamento, o que pode incluir crises e conflitos gerados nesse processo de transição de um estágio de desenvolvimento para o outro.

Ainda segundo esses estudos, o autor coloca que, ao nos determos no processo de transição evolutivo do homem, veremos que o uso de ferramentas pelos macacos antropóides determina o fim de uma etapa orgânica do desenvolvimento comportamental. Já o desenvolvimento da fala, do trabalho e de outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo demarca o início do comportamento social e histórico. Contudo, no desenvolvimento da criança é possível visualizar

[...] uma segunda linha de desenvolvimento que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades em modos de comportamento e pensamento culturais (VYGOTSKY, 1996, p. 53).

Aqui Vigotski se refere exatamente ao processo de aquisição da experiência histórica. Em Marx é possível verificar esse pressuposto — experiência histórica — com extrema clareza, o que nos permite expandir a abrangência de sentido levantada por Vigotski.

psicológicas. Seu objetivo era ser professor de fisiologia. Pavlov criou a “teoria dos reflexos condicionados”. Recebeu o Prêmio Nobel em 1904 por seus trabalhos sobre a relação do sistema nervoso com o sistema digestivo (E-BIOGRAFIAS, 2014).

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na autoconsciência, mas que em cada um de seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relações que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstanciais que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial — que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX, 2009, p. 43).

A experiência histórica assim entendida é fundamental precisamente por permitir ao homem apropriar-se da experiência de seus antepassados, não apenas espiritualmente, mas materialmente. É essa experiência que tem possibilitado à humanidade avançar, progredir, reproduzir a sua vida no sentido ontológico⁶⁸, conservando suas bases históricas.

Assim nos comprovam os estudos de Vigotski relacionados à evolução dos sistemas simbólicos sob uma perspectiva histórica e cultural. Em seu livro *Estudos sobre a história do comportamento humano: símios, homem primitivo e criança* (1996), escrito em parceria com Luria, ele enfatiza que a memória do homem primitivo permitiu compreender essa história quantitativa e qualitativamente. O desenvolvimento da memória humana está vinculado à criação cada vez mais elaborada social e coletiva de instrumentos culturais criados pelo homem. Além dos instrumentos (muitos passados de uma geração a outra), o homem criou um segundo sistema simbólico — as palavras e sinais para substituir os instrumentos concretos — que tem como função a comunicação com outros e, a partir de sua internalização, a de regular seu próprio comportamento. Fica demonstrado assim o primeiro estágio

⁶⁸ Referimo-nos à reprodução no sentido empregado por Lukács (1981), como parte constitutiva do ser social e que apresenta elementos de conservação, superação e transformação.

do desenvolvimento da linguagem como processo interpsicológico (interação com outros no processo de controle do ambiente) e interpsicológico (interiorização desses símbolos para o controle de si próprio).

Esse complexo e intrincado processo de relação das relações que constitui experiência histórica adquiriu em Vigotski, como podemos constatar, um sentido dinâmico de compreender a história como essencial no processo de formação e reprodução da consciência humana. Também para Lukács, esse era um grande ponto de inflexão da teoria marxiana: “a tese segundo a qual a categoria do ser social, e isto vale para todo ser, é que ele é histórico” (LUKÁCS, 1999, p. 145).

À experiência histórica, Vigotski (2004b), diz que se deve acrescentar a experiência social, a qual designou como o *componente social do comportamento humano*, entendido como a experiência de outras pessoas que nos permite estabelecer conexões a partir dessas experiências⁶⁹, ainda que estas não tenham sido vivenciadas diretamente por nós. O componente social, no qual o outro assume um caráter dinâmico na composição de nossas próprias vivências, não é compartilhado em hipótese nenhuma pelos animais.

Outro elemento importante, segundo o autor russo, é que o homem *adapta-se ativamente* ao meio e a si mesmo, adquirindo novas formas de relação. Embora o animal também se adapte, sua adaptação é passiva e epifenomênica. Sabemos que somente o homem constrói idealmente o resultado de seu trabalho — preceito ontológico postulado por Marx em relação ao trabalho existente idealmente para o trabalhador antes mesmo de ele o iniciar. Vigotski (2004b), chama a atenção para o processo de trabalho previamente idealizado, considerando-o uma *experiência duplicada*, já que permite ao homem desenvolver formas ativas de adaptação, dando origem a novas formas de comportamento, as quais são completamente inexistentes nos animais. Em outras palavras, ele denomina *comportamento de experiência duplicada* a essas novas formas de comportamento.

A partir desses três elementos: *experiência histórica*, *experiência social* e *experiência duplicada*, Vigotski (2004b) fundamentou uma

⁶⁹ Vigotski cita o exemplo das inúmeras conexões que estão na experiência de outras pessoas. Assim diz ele: “Dispongo no solo de las conexiones que se han cerrado en mi experiencia particular entre os reflexos condicionados y elementos aislados del médío, sino también de las numerosas conexiones que han sido establecidas en la experiencia de otras personas” (VYGOTSKI, 1997, p. 45).

linha de investigação sobre o comportamento humano. Seus argumentos e esforços estavam voltados para compreender o funcionamento objetivo da consciência. Para ele, era preciso investigar aquilo que não estava aparente, porque “estudar as reações visíveis à primeira vista resulta estéril e injustificado” (VYGOTSKI, 1997 p. 40)⁷⁰, pois justamente os movimentos internos é que orientam e dirigem a atividade consciente, embora saibamos que os excitantes externos é que dirigem o movimento interno. Esse postulado também é defendido por Rubinstein (1965, 1966, 1979), e o retomaremos mais à frente, no capítulo III.

Diferentemente da premissa da reflexologia, que admitia ser possível explicar o comportamento humano sem recorrer a fenômenos subjetivos — portanto, uma psicologia sem psique —, ou seja, o comportamento humano deduzido a partir da soma de reflexos, para Vigotski, o conceito de reflexo era importante, porém, não deveria ser entendido com caráter de um conceito principal baseado na reflexologia, já que para ele o reflexo é um conceito abstrato:

[...] metodologicamente tem grande valor, mas não pode se converter em um conceito principal da psicologia como ciência do comportamento do homem, porque esse comportamento não constitui de forma alguma um saco de couro cheio de reflexos nem seu cérebro é um hotel para os reflexos condicionados que casualmente se alojam nele (VIGOTSKI, 2004b, p. 60).

Vigotski não desconsiderava as descobertas da reflexologia. Reconhecia seus avanços para a ciência psicológica, mas era cauteloso com a ideia de tudo ser compreendido como reflexo (condicionado). Defendia que era preciso estudar não os reflexos, mas o comportamento humano, seu mecanismo, composição e estrutura. Aliás, observamos que ele vai substituindo a palavra reflexo por comportamento, justamente em razão da consistência e da abrangência, além do sentido histórico que ele contém dentro da ciência psicológica. Entretanto, de modo algum Vigotski desconsiderava a ideia do reflexo como imagem ideal⁷¹ na consciência. Para ele, o psiquismo possui essa unidade material e ideal cujo desenvolvimento é geneticamente social.

⁷⁰ “Limitarse a estudiar las reacciones que se ven a simple vista resulta estéril e injustificado incluso em lo que se refiere a los problemas más simples del comportamiento humano” (VYGOTSKI, 1997, p. 40).

⁷¹ Referimo-nos ao ideal relativo a ideias, não ao idealismo.

Rubinstein, ao compartilhar da mesma base filosófica do materialismo dialético, assim como Vigotski, considerava imprescindível analisar as condições internas do indivíduo. Em seu livro *El pensamiento y los caminos de su investigación* (1959), afirma que é impossível abrir mão das condições externas, pois são como disparadores de motivos, e nesse jogo de influências elas desempenham o papel principal. Inspirado no princípio do determinismo dialético, o autor aponta que “as causas externas atuam, através das condições internas” (RUBINSTEIN, 1959, p. 10).

Segundo Rubinstein (1959), opostamente aos estudos psicológicos mecanicistas que deduzem os fenômenos psíquicos diretamente da excitação externa, ou ainda, como a psicologia personalista que, ao contrário, toma em consideração somente as propriedades internas da personalidade, essa dicotomia, ora do externo e ora do interno, torna insolúvel a compreensão concreta e objetiva da consciência na medida em que não aceita por princípio os dois fatores (externos e internos) como parte de um mesmo processo.

Os estímulos externos, segundo ele, atuam de forma mediada por condições internas que se manifestam sob a ação de estímulos externos, não sendo sua mera projeção. Desse modo, atividade e consciência são categorias centrais no estudo do psiquismo, notadamente para a teoria histórico-cultural.

Para Rubinstein e Vigotski⁷² não há uma dicotomia entre este ou aquele aspecto, mas uma correlação entre os estímulos externos e essas condições internas do indivíduo. “Na explicação dos fenômenos psíquicos, quaisquer que sejam, a personalidade se apresenta como conjunto de condições internas através das quais passam, modificando-se, todos os excitantes externos” (RUBINSTEIN, 1959, p. 14-15), formando assim uma unidade à qual denominou *unidade da consciência*.

⁷² É interessante destacar que, assim como Vigotski, Rubinstein também teve suas obras confiscadas durante o período stanilista (1924 a 1953), sendo reabilitadas somente a partir da morte de Stalin em 1953, junto com outros tantos cientistas soviéticos. Esse é um dado que pode parecer pouco importante, mas não o é, na medida em que nos permite minimamente entender o exílio desses autores e suas obras de dentro de seu próprio país e porque muitas delas até hoje se mostram emblemáticas, já que muitos manuscritos ficaram desaparecidos durante o período stanilista e muitos se perderam ou desapareceram por completo.

Em seus estudos sobre a teoria histórico-cultural, Serra⁷³ (2012), com aportes de Rubinstein e Vigotski, chama a atenção para o fato de que a conduta e a ação não se resumem a processos somente externos e também a consciência não é algo exclusivamente interno. É por meio da ação que se unem o externo e o interno, constituindo a unidade da consciência, ou seja, os fenômenos existem objetivamente,

[...] instituindo-se como determinações ontológicas na medida em que à atividade subjetiva caberá a sua captação como tal. Assim, o processo teórico, as subjetivações viabilizadas pelo psiquismo não emanam de uma interioridade abstrata, mas se institui como fato social e prático (MARTINS, 2013, p. 31).

Podemos afirmar que a consciência não se constitui, como sugere o título de nosso item, em uma dupla determinação, mas em uma *unidade material e ideal* composta filogeneticamente e ontologicamente por meio da atividade, pelo agir humano, por formas e meios de o homem se relacionar com a realidade para produzir e reproduzir as condições de sua existência.

Portanto, a consciência é a expressão ideal do psiquismo que se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo. Nossa investigação exige desvendar os processos dinâmico-causais do

⁷³ O professor doutor Diego Jorge González Serra é professor titular adjunto da Faculdade de Psicología da Universidad de la Habana em Cuba e estudioso da teoria histórico-cultural, especialmente de Rubinstein e Vigotski. Em seu texto intitulado *S. L. Rubinstein: gran psicólogo histórico cultural* (2012), Serra expõe algumas semelhanças entre o pensamento de Vigotski e Rubinstein, já que ambos partem da filosofia materialista dialética. Rubinstein, no entanto, teve mais tempo de vida e, portanto pôde aprofundar e refinar ainda mais seus conceitos em relação ao método de Marx. Diz ele sobre as convergências: “Veamos ahora qué dijo Rubinstein sobre Vygotski. En primer lugar debe tenerse en cuenta que la obra de Vygotski es anterior a la de Rubinstein, pues cuando este último publica su primer trabajo importante en 1934 (Los Problemas de la Psicología en los Trabajos de Carlos Marx), en ese mismo año moría L. S. Vygotski y se desarrollaba un rechazo a su obra. A diferencia de Leontiev, Luria y tantos otros, Rubinstein no fue un discípulo de Vygotski, no partió de las enseñanzas del “pequeño maestro”, sino que, al igual que Vygotski, se fundamentó en el desarrollo previo de la filosofía y la psicología y sobre todo en los clásicos del marxismo para elaborar sus propias concepciones” (SERRA, 2012, p. 7).

funcionamento da consciência para apropriar-se da realidade. Como já expusemos, essa apropriação não se dá de forma imediata e mecânica, nem é mera conversão de sensações de uma empiria imediata para processos de abstração complexos. Há muitas funções presentes nesse mecanismo de apreensão da realidade pelo homem, processos que o diferenciam, como vimos, da mera adaptabilidade ao ambiente e o colocam em um patamar superior, permitindo ter e constituir sua consciência. É isto que nosso próximo item irá abordar: o papel das funções psicológicas superiores no intrincado e complexo processo de captura da realidade.

2.4 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PROCESSO DE APREENSÃO DA REALIDADE

O estudo das funções psicológicas superiores no âmbito dos temas abordados na complexa obra de Vigotski tem lugar especial no tomo III das *Obras escolhidas*, publicadas pela editora Visor. O autor apresenta as seguintes temáticas: *o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, análise das funções superiores, estrutura das funções psíquicas superiores e gênese das funções psíquicas superiores*. É importante registrar que todos os artigos do tomo III das *Obras escolhidas* são datados da década de 1930, precisamente 1931.

Para nosso estudo e processo de investigação, importa-nos extrair, desses densos escritos, aquilo que constitui as diferenças entre a abordagem teórica explicitada por Vigotski sobre o tratamento histórico-social do psiquismo e as outras abordagens reivindicadas até então pela psicologia tradicional, evidenciando resumidamente, a partir desse contexto histórico, a gênese da formação das funções psicológicas superiores e o salto teórico-metodológico apresentado por Vigotski no método do materialismo histórico-dialético.

Até o momento de suas investigações⁷⁴, a abordagem empregada ao tema se apresentava como unilateral e falsa em razão da sua incapacidade de considerar esses fatos como produtos do desenvolvimento histórico. Ajuizavam-se esses processos e formações como naturais, “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança,

⁷⁴ Segundo Davídov e Shuare (1987), as formulações de Vigotski sobre o desenvolvimento ontogênico e histórico-social do homem foram elaboradas entre o final década de 1920 e o começo da década de 1930.

dito brevemente tem uma compreensão errônea dos fenômenos que estuda” (VYGOTSKI, 2000, p. 12).

A psicologia tradicional não conseguia explicar de modo claro a diferença entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e o amadurecimento entre essas duas linhas genéticas, cuja essência e natureza são diferentes, mas que estão subordinadas ao desenvolvimento da conduta da criança. O problema estava no fato de que a psicologia infantil daquela época e a anterior consideravam os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento infantil como fenômenos da mesma ordem, regidos por leis e princípios de natureza psicológica idêntica.

Além disso, faziam análises em que o caráter unitário e estrutural desse processo era desprezado, ou seja, as formações e processos complexos eram decompostos em elementos que se reduziam a processos de ordem mais elementar, perdendo-se assim as características próprias dos elementos de tais formações.

Ao abordar os processos de desenvolvimento e as formas complexas e superiores de conduta, reduzindo essas duas linhas de fenômenos e leis em uma, não se chegava ao cerne da questão, não era possível compreendê-las metodologicamente, nem como surgem tais funções, nem como se desenvolvem.

Tanto a velha psicologia (empírica subjetivista) quanto a nova psicologia (o behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa) apresentavam um movimento metodológico em comum que consistia no fato de que ambas compartilhavam uma mesma atitude analítica, dividiam do todo os elementos primários e reduziam, das formações e formas superiores, as inferiores, desprezavam qualitativamente o problema, demonstrando assim que ambas não apresentavam um pensamento científico dialético.

Vigotski demonstrou que o fracionamento dos processos superiores e complexos fez surgir “um enorme mosaico da vida psíquica” (VYGOTSKI, 2000, p. 15), e os pedaços das diversas vivências proporcionavam “um grandioso quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 15).

Esse predomínio dos elementos isolados produz, segundo Lukács (2010), uma compreensão distorcida a respeito da verdadeira constituição do ser; não é possível uma análise ontologicamente bem fundada que não considere o movimento do real, o movimento da práxis humana (de modo amplo). O autor assevera que

[...] todos os métodos para tornar, de modo homogêneo, compreensíveis ao pensamento o que é decisivo ontologicamente no ser social, por meio de um predomínio único de elementos isolados, leva sempre a aspectos distorcidos de sua verdadeira constituição. Sem uma solução do pensamento científico do ser social, que tem de partir, ontologicamente, sempre das tentativas teóricas de esclarecimento da práxis humana (no sentido mais amplo), não haverá uma ontologia confiável, objetivamente fundada (LUKÁCS, 2010, p. 59).

Parece-nos plenamente plausível que Vigotski apresentasse a mesma compreensão quando se referia à abordagem atomística que as psicologias objetiva e subjetiva ofereciam. Em suas considerações, ele destacou o fato de ambas ficarem apenas numa psicologia de processos elementares; não conseguiram extrapolar esse enfoque em função de seu próprio fundamento, como o estudo das funções psicológicas superiores adequado à sua natureza psicológica. Afirmou ainda que os caminhos metodológicos utilizados não correspondiam à magnitude da problemática, suas vias de investigação se mostraram inférteis por causa da naturalização e da atomização dispensadas à temática do desenvolvimento.

Tal situação igualmente ocorreu com a psicologia infantil, que manteve seu foco nas mesmas funções elementares, muito embora o próprio Vigotski considere que ela também não poderia avançar, dadas suas próprias limitações metodológicas. A psicologia infantil, naquela época, ao defender suas investigações sobre as funções elementares e básicas e considerá-las como um estudo do desenvolvimento embrional das funções psicológicas superiores, manifestava o nó górdio subjacente de suas investigações, qual seja, o caráter somente biológico de suas análises. A psicologia tradicional “analisa o desenvolvimento da conduta por analogia com o desenvolvimento embrional do corpo, quer dizer um processo totalmente natural, biológico” (VYGOTSKI, 2000, p. 17). A embriologia, segundo ele, compartilha a mesma concepção; a teoria na qual ela se baseia — o preformismo — traz como núcleo a seguinte concepção: “a essência da teoria radica em supor que o embrião leva implícito em si um organismo plenamente acabado e formado, mas em proporções reduzidas” (VYGOTSKI, 2000, p. 140). Essa noção remete à ideia da semente que já carrega em si todos os elementos que compõem a árvore, ou seja, a mesma base biológica. As funções

psicológicas superiores eram uma incógnita para a psicologia infantil daquela época.

Mesmo evidenciando sua crítica, em nenhum momento o autor desconsidera a importância desse estudo; ao contrário, demonstra que seria impossível avançar sem os estudos das raízes biológicas e as inclinações orgânicas; seria como abrir mão da pré-história de tais funções; porém, como argumenta Lukács (2010), limitar-se apenas a essa esfera (orgânica) do ser social para conhecê-lo não é suficiente.

Naturalmente nada melhora quando os modos de movimento da esfera biológica são elevados à posição monopolizadora de modelo de conhecimento. Também onde a determinidade biológica é indubitável, como no curso da vida dos seres humanos, esse monopólio da determinação deve conduzir a distorções (LUKÁCS, 2010, p. 59).

De certa forma, como já afirmamos, essa abordagem era legítima e justificável na medida em que compreender o elo biológico nessa cadeia de investigações é importante, mas, segundo Vigotski, o erro estava em considerar esse elo da cadeia como toda a cadeia, o que significa dizer que o ser humano jamais deixa de “ser também um ente natural” (LUKÁCS, 2010, p. 80). Contudo, esse natural nele e no ambiente é cada vez mais remodelado por determinações sociais, ou seja, quanto mais se complexificam as relações sociais, a produção e a reprodução da vida, mais o natural sofre determinações sociais. Mesmo que as determinações biológicas (inorgânicas e orgânicas) possam sofrer modificações, elas jamais serão suprimidas por completo. Importa salientar que, para aquele momento histórico, esse era o avanço possível para a ciência psicológica. Podemos perceber que, em nenhum momento da discussão teórica apresentada por Vigotski, ele desmerece ou desqualifica o trabalho científico realizado até então. Em toda a sua obra, considera os avanços que determinadas correntes de pensamento apresentam em relação ao seu objeto de estudo, revelando o percurso histórico de seu objeto, manifestando a gênese, os limites e as fragilidades dos estudos anteriores. Ao mesmo tempo em que revela a superação, declara os avanços metodológicos e científicos em relação a suas investigações, evidenciando sua postura científica e crítica.

A psicologia objetiva, ao renunciar às distinções entre as funções psicológicas superiores e as inferiores, classificando-as apenas como

reações inatas e adquiridas, não explicitava sob que base essas funções eram adquiridas e nem suas independentes formas de ser. Desconsiderava o que para ontologia é um fato básico, aquilo que Marx diz em relação às categorias: que estas “são formas de ser, determinações da existência” (LUKÁCS, 2010, p. 70).

Nas investigações de Vigotski, o conceito das funções psicológicas superiores é um dos mais importantes da psicologia genética e cumpre, em seus estudos, um dos papéis fundamentais.

O conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é objeto de nosso estudo e abarca dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se em primeiro lugar, 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 das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto um como outro, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOSTKI, 2000, p. 29).

Para o psicólogo russo, é na idade do bebê que se encontram “duas raízes genéticas das formas culturais básicas de comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana” (VYGOSTSKI, 2000, p. 18). Mas, ao permanecer apenas no estudo das funções embrionárias das funções psicológicas superiores, a psicologia infantil evidenciava seu desinteresse pelo conceito de desenvolvimento das dessas funções e limitava seu objeto ao desenvolvimento biológico, à questão da maturação cerebral na qual essas funções elementares transcorrem, sim,

em direta dependência dessa maturação cerebral com uma função orgânica da criança⁷⁵.

Avaliando a inconsistência dos estudos e pesquisas desenvolvidos até então, Vigotski propôs outra tese ao estudo das formas culturais de conduta, ou seja, para o autor, o desenvolvimento humano segue duas linhas de natureza distinta: a linha do desenvolvimento orgânico e a linha do desenvolvimento cultural que, não obstante, entrecruzam-se, têm determinações próprias e não se reduzem uma a outra. Para Vigotski (2000, p. 34), “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.

Vigotski (2000, p. 19, grifos do autor), considerava que era imprescindível compreender três conceitos fundamentais: “*o conceito da função psíquica superior, o desenvolvimento cultural da conduta, e o domínio dos próprios processos de comportamento*”, mesmo porque, até então, nada se sabia realmente sobre tais processos, o que, de certo modo, segundo ele, levava a uma interpretação metafísica; renunciava-se ao estudo causal e materialista dos problemas psicológicos. Era como voltar ao idealismo que, por sua vez, compõe o outro lado daquela análise da psique por meio de elementos isolados, o pensamento atomístico no qual está alicerçada a psicologia empírica. A base histórica como forma de compreender o desenvolvimento cultural era negada até aquele momento. Prevaleciam sobre a base da psicologia ora as leis de caráter puramente natural, ora as de caráter puramente espiritual, metafísico. Todas padeciam, segundo o autor, do anti-historicismo.

Mais uma vez podemos inferir que, ao tomar como foco metodológico as categorias naturais, a psicologia tradicional ignorava o desenvolvimento cultural e o histórico. É como se estes estivessem separados, em processos independentes, autossuficientes, regidos por leis imanentes internas, e “o desenvolvimento cultural se [considerava] como auto-desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 22). O estudo da criança e das funções psíquicas superiores eram analisadas à margem do meio social e cultural, caindo num campo de extrema abstração. A forma como a sociedade produz e se organiza e as determinações que decorrem desse fato nem sequer eram consideradas, tanto pela

⁷⁵ No quinto capítulo abordaremos as implicações dessa concepção da psicologia para a prática pedagógica na educação infantil, demonstrando o quanto elas servem de alicerce para determinada concepção de desenvolvimento humano, de educação infantil, de ensino e de aprendizagem.

perspectiva biológica como pela perspectiva metafísica. Reafirmamos que o natural e o cultural e o natural e histórico, apresentados muito sucintamente, demarcam o quanto a questão do método impossibilitou o avanço na compreensão das funções psicológicas superiores, muito embora estas fossem abordadas pela psicologia infantil — que se limitava a estudos sobre a base natural — como processos de desenvolvimento naturais.

Do mesmo modo que Vigotski estabelece as limitações e as insuficiências dessas teorias, percebemos que Lukács apresenta a mesma atitude científica. Em seus estudos sobre a ontologia do ser social, faz incursões teóricas e metodológicas em outras teorias, buscando explicitar o percurso histórico de compreensão de seu objeto — a gênese do ser social —, demonstrando as distorções e limitações de determinadas teorias, sua efetividade, ao mesmo tempo em que defende a necessidade de uma autocrítica ontológica como central para apontar o caminho do método correto, não privilegiando e nem atribuindo juízo de valor a um ou a outro aspecto, mas concebendo às três esferas do ser (inorgânico, orgânico e social) sua importância e suas próprias determinações.

Para apontar o caminho do método correto, pelo menos de modo bem geral, deve-se dizer que o problema fundamental está em conceber como ponto central da consciência ontológica de si tanto a unidade ontológica última dos três modos (inorgânico, orgânico e social) importantes do ser como sua diferença estrutural no interior dessa unidade, sua sequência nos grandes processos irreversíveis do ser do mundo. Tanto filosófica como cientificamente, é muito fácil, mas grosseiramente falso, encarar a maneira concreta da dinâmica processual em um tipo de ser como absolutamente obrigatória para as demais (ou pelo menos para uma outra) (LUKÁCS, 2010, p. 58).

Tanto em Vigotski como em Lukács é possível constatar convergências em relação à base teórica marxista e especialmente demonstrar o quanto a noção de historicidade/historicismo na constituição do ser social e no estudo da gênese do desenvolvimento psicológico do indivíduo está posta como categoria metodológica. Para desvendar a gênese é imprescindível a história; é necessário historicizar, buscar as raízes, as chaves que possibilitem decifrar a historicidade e

consequentemente a gênese para poder entender as inter-relações, que, em nosso caso, propiciam as novas formações psíquicas que possibilitam a apropriação do conhecimento. Como dizia Marx (2011, p. 58), “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”.

Marx vê aqui, com legítima consideração crítica “uma chave”, “não a chave” para decifrar o ser em sua historicidade. Isso porque o processo da história é casual, não teleológico, é múltiplo, nunca unilateral, simplesmente retilíneo, mas sempre uma tendência evolutiva desencadeada por inter-relações reais de complexos sempre ativos (LUKÁCS, 2010, p. 70).

Em seu texto *El problema de las funciones psíquicas superiores*, Vigotski buscava as chaves, não apenas fazer uma crítica ao que estava posto na época, à forma como as funções psíquicas superiores estavam sendo consideradas e estudadas, já que, para ele, esse era um conceito fundamental; seu objetivo era “clarificar o ponto de vista de cuja negação partia em nosso exame” (VYGOTSKI, 2000, p. 27), expondo o problema dessas funções e os inúmeros “becos sem saída” que obliteraram a compreensão e o conteúdo do conceito, demonstrando que uma adequada solução para esse problema dependia de todo o novo sistema da psicologia infantil que começava a surgir.

Vigotski superou, portanto, a unilateralidade de estudos que até então privilegiavam apenas um aspecto, ora biológico, ora cultural. Defendeu o estudo das funções psíquicas superiores a partir de outro referencial, o materialismo histórico-dialético que, ao suplantando as determinações naturalizantes e mecanicistas, permitiria desnudar a gênese desse processo, suas peculiaridades, estruturas e determinações. A argumentação de Vigotski se encaminhou na direção do estudo do desenvolvimento a partir das leis históricas: “no processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSKI, 2000, 34).

O filósofo russo enfatizava uma articulação entre estas duas esferas: a biológica, que permitiu o desenvolvimento do *homo sapiens* sobre a base do inorgânico e do orgânico, e o desenvolvimento histórico, sobre a base do ser social. Defendia que a função mental superior não se

desenvolve como correspondente direta das funções mentais elementares, a qual constitui um novo tipo de formação psicológica, portanto, um novo tipo de ser. Assim nos elucidava Lessa (2007, p. 107), a partir de Lukács:

[...] o que distingue ontologicamente a reprodução social daquela apenas biológica é que, ao contrário da natureza, o ser social, por ser síntese de atos teleologicamente postos, tem por médium e órgão da sua continuidade a consciência, podendo por isso se reconhecer em sua própria história e se elevar ao seu ser-para-si.

Lukács (2010), evidencia esse processo ontologicamente ao falar do salto⁷⁶ ontológico no ser social, quando este supera a esfera inorgânica e orgânica meramente passiva e passa a ter uma adaptação ativa, deixando de se constituir como gênero mudo e passando a se constituir como gênero humano.

[...] o salto contém uma modificação radical em todas as relações do organismo com seu ambiente, mas pressupõe o desenvolvimento em todos os seus elementos, que conduz a essa modificação, aqui esboçada apenas em suas linhas mais gerais. Nesse salto, pois, o ser conserva tanto uma continuidade, que em estágios superiores também se mostra como preservação de determinadas estruturas fundamentais, quanto uma ruptura da continuidade, que se pode observar com o surgimento de categorias inteiramente novas. Já sabemos que a base ontológica do salto foi a transformação da adaptação passiva do organismo ao ambiente em uma adaptação ativa, com o que a sociabilidade surge como nova maneira de generidade e aos poucos supera, processualmente, seu caráter imediato puramente biológico (LUKÁCS, 2010, p. 79).

⁷⁶ O salto ao qual Lukács se refere é o salto ontológico, que possibilitou uma nova forma de ser — o ser social —, a partir das duas esferas que ele considera inelimináveis: a inorgânica e a orgânica, a partir de um conjunto de transformações qualitativas e estruturais no ser.

Nota-se que, na ontogênese, as funções elementares e as funções superiores estão fortemente entrelaçadas num processo dinâmico e dialético, o que, em certa medida, pode gerar dúvidas e confusões teóricas em relação à compreensão dela, como ocorreu com a psicologia infantil da época ao dar mais ênfase ao desenvolvimento biológico e desconsiderar o desenvolvimento histórico e suas próprias determinações.

Os processos mentais superiores emergem (são funções) de uma atividade socialmente significativa. A função mental superior se cria mediante a atividade, é uma objetivação da ação. Como disse Marx (2009, p. 127), “um ser que não se objetiva é um não-ser”, ou seja, as coisas somente existem por apresentarem qualidades categoriais; “existir, portanto, significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence” (LUKÁCS, 2010, p. 81).

A definição exposta por Marx (2009) nos leva a entender que a existência humana e a formação da consciência foram processos históricos longos na constituição dessa nova forma de ser, fundada não somente por um único elemento, o trabalho como categoria ontológica prioritária, mas com ele também a linguagem, processos concomitantes na evolução de uma generidade não mais muda, gerando uma forma de comunicação totalmente nova entre os pares do gênero, o que, segundo Marx (2009), determinou uma nova condição no desenvolvimento da generidade dos seres humanos.

A linguagem é tão velha quanto a consciência — a linguagem é a verdadeira consciência prática, que existe para as outras pessoas, portanto primeiro também para mim, mesmo, e a linguagem nasce, como consciência, somente da precisão, da necessidade da relação com outras pessoas (LUKÁCS, 2010, p. 83).

Verificamos, assim, outro fundamento marxista empregado por Vigotski para compreender a constituição das funções psicológicas superiores na formação da consciência e os processos de apropriação do conhecimento pelo homem como produto histórico coletivo, não individual nem preexistente: a linguagem.

Para Vigotski, os processos de formação da consciência estavam diretamente ligados à atividade intencional prática e sensível do homem

regulado por mediadores externos e internos, num movimento dirigido da ação ao pensamento. O uso dos meios artificiais que o indivíduo encontra ao nascer em sua cultura transforma a ação direta em mediada, permitindo a ele, ao longo de seu desenvolvimento, alterar suas funções psicológicas e ao mesmo tempo ampliá-las. O protagonista aqui é o próprio homem. É ele quem dirige o processo cuja relação envolve outros homens, formando novas conexões cerebrais e permitindo o domínio de seu próprio corpo e de sua própria conduta.

Vigotski entende que, desde o início do desenvolvimento infantil, não é um processo que ocorre de forma passiva; ao contrário, é um processo ativo de adaptação ao meio exterior, onde se originam, por intermédio de inúmeras mediações, processos cognitivos de apropriação da cultura. As etapas anteriores de tais processos não desaparecem completamente; são incorporadas ao emergir de uma nova etapa, superadas pela nova forma dialética, ou seja, são refutadas por ela, modificam-se nela e passam a ser outra.

Podemos ampliar o entendimento sobre o sentido dessa superação com a compreensão expressa por Lukács ao falar sobre a transformação radical que o salto ontológico produz no organismo e sua relação com o ambiente, sobre as formas de superação da esfera do ser inorgânico e orgânico para o ser social.

Nesse salto, pois, o ser conserva tanto uma continuidade, que em estágios superiores também se mostra como preservação de determinadas estruturas fundamentais, quanto uma ruptura da continuidade, que se pode observar com o surgimento de categorias inteiramente novas (LUKÁCS, 2010, p. 79).

Ao desvendar os mecanismos e as formas pelas quais as funções psíquicas superiores se originam e funcionam, Vigotski chegou à sua gênese e conseguiu estabelecer as diferenças entre as funções elementares e as outras de caráter mais complexo.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma

forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Vigotski expôs a estrutura das funções psicológicas superiores, que foram desconsiderados pela velha psicologia. Demonstrou que, em um nível mais superior do desenvolvimento humano, as relações deixaram de ser diretas e apareceram como relações mediadas, nas quais o signo passou a exercer papel fundamental, pois, além de permitir a comunicação, posteriormente passou a ser um meio de regulação da conduta e da personalidade. Ele declarava que “resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego de signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa (VYGOTSKI, 2000, p. 147). O emprego dos signos promoveu a complexificação das funções psíquicas superiores, sendo que a relação entre elas “foi outrora relação real entre as pessoas. Relaciono-me comigo tal como as pessoas se relacionam comigo” (VYGOTSKI, 2000, p. 147).

Em sua investigação sobre *Génesis de las funciones psíquicas superiores*, Vigotski explana de modo enfático, com o exemplo do desenvolvimento do gesto indicativo⁷⁷, o papel da mediação no desenvolvimento infantil, na qual, para ele, encontra-se a gênese das funções psicológicas superiores. Aponta que o desenvolvimento cultural da criança passa por três etapas: *o gesto em si*, que corresponde apenas ao próprio movimento; *o gesto para outro*, que já conta com a mediação de outro na interpretação daquilo que supostamente a criança queria “dizer”; *o gesto para si*, que é a compreensão consciente do verdadeiro significado de seu gesto. Podemos então concluir que o desenvolvimento não é um amadurecimento de ideias preexistentes, considerando que as ideias se constituem a partir de algo que não existia e que se formam no processo de mediação, de uma atividade

⁷⁷ Com base nas explicações de Vigotski (2000), entendemos que, inicialmente, o gesto indicativo realizado pela criança não passa de uma tentativa de capturar o objeto, que por várias vezes acaba num insucesso, mas que, ainda assim, apresenta um primeiro movimento indicativo *em si*. Quando a mãe vai ajudá-la e interpreta seu movimento, a situação muda completamente. O gesto indicativo já não está mais dirigido ao objeto (*em si*), mas converte-se em gesto *para outros*, torna-se meio de relação. Demonstra-se, assim, que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por outro que, ao significá-la, confere-lhe sentido social. Em princípio, essa ação tem significado social para depois se converter num significado individual, no caso, para a própria criança, que passa a usá-la socialmente *para si* (VYGOTSKI, 2000).

socialmente significativa. Depreendemos dessa concepção o fato fundamental de que toda função psíquica superior é primeiro externa (social) antes de ser interna (do indivíduo).

Importa salientar que é do “entender consciente”, ou seja, do *para si*, que resulta a compreensão do sentido individual que possibilitará à criança reproduzir de modo adequado o gesto ou o signo em diferentes situações em que ela julga possível fazê-lo, dando-lhe o verdadeiro sentido da apropriação. É na relação mediada pelo outro que se torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da própria humanização. Esse entendimento da interiorização das relações de ordem social é uma das grandes contribuições da psicologia histórico-cultural, na medida em que apresenta uma nova compreensão do problema das correlações das funções psíquicas externas e internas.

Ainda segundo Vigotski, essa regra, ou melhor, essas três fases (*em si, para outro e para si*) não se referem exclusivamente ao processo de formação da personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nesse processo se encontra a gênese das funções psicológicas superiores, e pela primeira vez, segundo o próprio Vigotski, “se aborda na psicologia, com toda a sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas” (VYGOTSKI, 2000, p. 149). Estas, segundo ele, aparecem em dois planos no desenvolvimento cultural da criança: primeiro no plano no social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois na criança como categoria intrapsíquica, numa dinâmica que se revela igualmente em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.

Para Vigotski, nos fundamentos do materialismo histórico estava explícito que, na elaboração de uma psicologia objetiva, concreta e designadamente social, toda a função psíquica superior necessariamente *passa por uma etapa externa* de desenvolvimento; portanto, quando ele se refere ao externo, nada mais é do que o social. Toda função psicológica superior, antes de ser interna, é social. Kozulin (2001, p. 117), destaca que “o que parece original no enfoque de Vygotski é sua elaboração do tema do caráter social de uma função ‘externa’ que se conserva quando esta se internaliza”.

Pelo exposto até aqui, reiteramos a afirmação de Vigotski em relação às funções psicológicas superiores, por ele apontadas como “relações interiorizadas de ordem social” (VYGOTSKI, 2000, p. 151). A natureza desse processo é de caráter social e seu movimento, como vimos, é do social para o individual, diferentemente do que ajuizavam

outras correntes psicológicas que deduziam, a partir do comportamento individual, o social.

Ao pesquisar a gênese dessas funções, o psicólogo russo as compreende como diretamente vinculadas com a atividade humana, sendo estas mediadas pelo emprego de instrumentos (objetos materiais) e de signos (instrumentos psicológicos), revelando mais uma vez sua vinculação com os preceitos marxistas.

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que seja, precisamente, o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

Portanto, as relações humanas, constituídas num longo processo histórico e social, permitem ao indivíduo constituir sua própria consciência, apropriar-se da cultura, num movimento que *caminha do social/coletivo para o individual*. Essa concepção mudou radicalmente a forma de compreender o psiquismo humano desde o princípio de sua formação até sua constituição.

Por conseguinte, pode-se inferir que Vigotski realiza aquilo que Lukács chama de reconhecimento do caráter ontológico. Ele recupera preceitos anteriores e, de forma radical, subverte o eixo do processo anteriormente descrito pela psicologia tradicional, cujo entendimento desse processo partia do individual para o social. Vigotski os reapresenta com seus polos invertidos numa ordem em que o social ganha primazia sobre o caráter individual, transformando completamente a compreensão e o sentido de sua própria averiguação. Nas indagações de Vigotski estava a preocupação em entender como, a partir do coletivo, criam-se as funções psicológicas superiores. Para o autor, o desenvolvimento cultural, no qual se forja o coletivo, sobrepõe-se ao desenvolvimento orgânico, mas de forma alguma o elimina. Nas palavras do autor, “o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Somente por via da abstração podemos diferenciar um processo do outro” (VYGOTSKI, 2000, p. 36).

A inversão ontológica dos polos, do social para o individual, sustenta a compreensão de Vigotski, em oposição à premissa anterior, segundo a qual as funções psicológicas superiores existiam no indivíduo de forma embrionária, acabada ou semiacabada, e que o coletivo tinha papel secundário nessa formação, servindo apenas para acrescentar, enriquecer, ou ao contrário inibir, comprimir, ou até mesmo empobrecê-las⁷⁸. Para o autor, o coletivo tem papel fundamental na medida em que “a princípio, as funções no ambiente coletivo se estruturam em forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade” (VYGOTSKI, 2001b, p. 152).

Aspecto importante em relação ao coletivo é a própria premissa da historicidade no decurso de suas investigações sobre o psiquismo humano. Já observamos, em outro momento do texto, que a ontologia e a história são inseparáveis e que não há como chegar à gênese prescindindo da história, razão pela qual Vigotski buscou historicizar o psiquismo humano. Leontiev (1978), ressalta que essa foi uma das principais contribuições de Vigotski para as investigações psicológicas.

O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogenética. [...] interpretava esta reorganização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com seus semelhantes (LEONTIEV, 1978, p. 153).

⁷⁸ Essa concepção tem consequências muito importantes para o trabalho pedagógico na educação infantil, em relação ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Pode levar (e em certa medida levou, como nos mostra a descrição das funções da pré-escola) a práticas espontaneístas, características de uma situação na qual o papel do professor fica secundarizado e a própria educação infantil se descaracteriza de sua tarefa escolar. A ideia de que basta organizar os espaços e dispor elementos culturais é o suficiente para que a criança aprenda e se desenvolva com outras crianças, num ambiente estimulador que desperte seu interesse, vontade e conseqüentemente seu desenvolvimento, é uma das consequências dessa concepção. Abordaremos essas questões de forma mais específica no capítulo V da tese, mas já no início deste trabalho indicamos que essa noção se encontra subjacente às funções da pré-escola.

Além do caráter histórico, Vigotski considera, como apontamos acima, o conceito de mediação para entender o funcionamento das funções psicológicas superiores que, para ele, são de caráter mediatizado, provêm inicialmente de uma atividade externa (interpsicológica) que ocorre por meio de processos mediatizados, dos instrumentos e dos signos. O conceito de mediação assume, na obra do autor, papel central: a mediação se caracteriza pela intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. À medida que o homem, pela sua atividade prática, foi dominando e transformando a natureza para satisfação de suas necessidades, foi criando instrumentos⁷⁹ e dando finalidade a eles; suas relações com a natureza se tornaram cada vez mais mediadas, cada vez mais interpostas por esses instrumentos sociais e históricos.

Atualmente, observamos que a relação entre a natureza e o homem assume uma configuração que em sua aparência se mostra quase imperceptível, pois, com o avanço dos meios de produção e a complexidade das forças produtivas, ocorre aquilo que Lukács (1981), denomina recuo das barreiras naturais, e as relações assumem tamanho caráter de mediatização que a relação com a natureza parece inexistente, mas, no entanto, ela jamais deixa de existir.

Do mesmo modo foi se efetivando o uso dos signos, analogamente ao uso de instrumentos. Já vimos que os instrumentos agem como ferramentas orientadas para a atividade externa do indivíduo, enquanto os signos são ferramentas psicológicas, orientadas para a atividade interna. Veremos mais à frente que eles podem, de certo modo, assumir na sua relação com o pensamento aquela configuração apontada por Lukács (1979), como prioridade ontológica.

Vigotski e Luria (1996), em suas investigações sobre o comportamento do homem primitivo, concluíram que em épocas remotas ele já fazia uso dos signos nas diversas situações. Era uma marca externa que auxiliava o homem em atividades que lhe exigiam memória e atenção, como, por exemplo, o uso de pedras, varetas, nós, cuja função era a de representar. Os signos possibilitam a representação da realidade e podem referir-se a elementos que não estejam presentes no tempo e no espaço, o que permite a potencialização da capacidade humana de memorizar.

⁷⁹ O instrumento é o elemento que se interpõe entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho.

A memória do homem primitivo não é superior ou inferior à do homem cultural, mas possui “tonalidades” diferentes. Obviamente que o homem cultural moderno está exposto a um número bem maior de experiências. A memória primitiva é “como algo fotográfico, eidético⁸⁰, concreto que armazena representações com enorme abundância de detalhes e exatamente na mesma ordem em que foram apresentados na realidade” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 37).

Vigotski e Luria (1996), entendiam que a chave do quebra-cabeça para compreender a passagem da evolução da psicologia do animal ao ser humano, do homem primitivo ao homem cultural, está nas condições externas e na criação de instrumentos — princípio também partilhado por Rubinstein. Muitas coisas que o homem primitivo fazia, utilizando diretamente suas “capacidades naturais”, o homem cultural o faz a partir de instrumentos artificiais, ou seja, de instrumentos que, embora tenham sempre uma relação com a natureza, já foram por ele transformados e aplicados de formas diversas, a partir, é claro, do conhecimento que cada vez mais foi tornando-se social. Podemos pensar, por exemplo, que o homem primitivo utilizava a pedra para derrubar uma árvore, enquanto o homem moderno usa um machado ou uma serra para realizar a mesma tarefa, dependendo bem menos energia e com maior rapidez. A criação dos instrumentos possibilitou mudanças e alterações nos mais diversos aspectos do comportamento humano (cognição, emoção, motor), no próprio homem. As capacidades naturais foram substituídas por formas e métodos mais complexos para ajudá-lo em sua luta pela sobrevivência — “formas culturais complexas de comportamento que tomaram o lugar das formas primitivas” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 179).

O homem cultural se diferencia radicalmente do homem primitivo justamente por esse enorme repertório de mecanismos psicológicos (habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais) que foram evoluindo com ele no decorrer de seu desenvolvimento cultural, produzindo marcas culturais, especialmente na sua forma de pensar.

Assim como o homem primitivo criou formas peculiares que o ajudaram a reter contagens de animais na memória, a criança também, segundo Vigotski e Luria (1996), percorre esse caminho. No entanto, ela

⁸⁰ Vigotski identifica a fase inicial primitiva do desenvolvimento da memória, dizendo tratar-se de um estágio primário indiferenciado de unidade entre a percepção e a memória. “Os materiais preservados na memória primitiva ou na memória de crianças eidéticas são ‘não trabalhados’, ‘não controlados’” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 37).

não precisa criar os sistemas de memorização porque eles já se encontram criados. A tarefa da criança é apropriar-se deles e aprender como usá-los, e à medida que vai se apropriando deles vai transformando seus sistemas naturais. Em alguns experimentos realizados pelos autores foi possível constatar que, ao oferecer à criança alguma forma de fazer notações ou marcas, houve um aumento significativo da eficácia da memória, o que demonstra que a criança vai substituindo uma forma de usar a memória (mais primitiva) por outras mais eficientes que aparecem no próprio processo de evolução histórica.

Os autores salientam que, quando a criança na idade escolar já aprendeu técnicas culturais, dificilmente retorna às formas mais primitivas de rememoração. Isso evidencia que a criança não somente treina a memória, mas também vai reequipando-a, mudando para novas formas. Assim se expressam Vigotski e Luria (1996), sobre esse processo:

[...] seria mais correto dizer que criamos ativamente uma estrutura: os elementos novos ocupam seu lugar lado a lado com os componentes já conhecidos, armazenados anteriormente. Ao recordar um quadro significativo (previamente conhecido), também armazenamos agora um novo objeto ou uma palavra que devemos reter em nossa mente (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 190).

A principal e conclusiva questão reside no fato de que a diferença entre a memória de um adulto e a de uma criança não corresponde somente a uma demanda de reforço “natural da memória”, mas centra-se fundamentalmente na aquisição “cultural” de métodos de memorização, na capacidade de usar signos condicionais para rememorar. A partir de mediações a criança pode avançar muito, segundo apontam as pesquisas desses autores.

É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória “cultural”; o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função

humana natural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 194).

Como vimos, o desenvolvimento da memória humana está vinculado à criação cada vez mais elaborada, social e coletivamente, de instrumentos culturais criados pelo homem que, além dos instrumentos (muitos passados de uma geração a outra), criou um segundo sistema simbólico: as palavras e sinais que substituem os instrumentos concretos e cuja função é a comunicação com outros e, a partir de sua internalização, podem regular o próprio comportamento. Fica assim descrito o primeiro estágio do desenvolvimento da linguagem como processo interpsicológico (interação com outros no processo de controle do ambiente) e intrapsicológico (interiorização desses símbolos para o controle de si próprio). O uso de signos auxiliares pelos homens primitivos possibilitou, ou melhor, foi o ponto crucial que determinou todo o curso do desenvolvimento posterior da memória cultural humana.

A criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é precisamente a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados* e dos *criados* é o traço distintivo da psicologia humana (VYGOTSKI, 2000, p. 82, grifos do autor).

Vigotski esclarece que a diferença entre uma forma de conduta (elementar) e a outra (superior) reside na criação e no emprego dos estímulos artificiais. É o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais. A sinalização é, para Vigotski (2001a), a atividade mais geral e fundamental do ser humano. O autor afirma que a significação é a atividade primeira do ponto de vista psicológico, “é a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais” (VYGOTSKI, 2000, p. 82) que possibilitam ao homem regular sua conduta.⁸¹

Portanto, a vida social e as necessidades dela decorrentes é que imprimem ao homem a regulação de sua própria conduta por meio da

⁸¹ Vigotski apresenta o princípio da significação, “segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões com o cérebro, o dirige e através dele governa seu próprio corpo” (VYGOTSKI, 2000, p. 82).

interiorização dos signos, de sistemas complexos de sinalização criados a partir do externo, daquilo que se encontra fora do sujeito.

Nesse sentido, interiorização⁸² é, na teoria vigotskiana, um conceito-chave que entendemos como o mecanismo de transformação das marcas externas em marcas internas a partir da mediação. Trata-se de um processo no qual as ações exteriores passam gradativamente a

⁸² Em várias obras dos autores da psicologia soviética encontramos as palavras interiorização e internalização como se fossem sinônimos. Em entrevista intitulada *La dialéctica materialista: contribuciones de S. L. Rubinstein para la teoría histórico cultural*, concedida pelo professor doutor Diego J. González Serra a Maria Isabel Batista Serrão, Patrícia Laura Torriglia, Janaína Damasco Umbelino e Margareth Feiten Cisne em 9 de agosto de 2012 em Marília (São Paulo), ele assim se manifestou em relação a essas duas palavras e a uma possível diferença: “Es decir, yo no veo diferencia entre todos esos conceptos. La esencia es que un objeto externo, una actividad con estos objetos, una comunicación, son reflejadas por el sujeto y por lo tanto pasan para un plano interior. Esa es la esencia. ¿Qué polémica puede haber ahí? E explica de forma contundente” (SERRA, 2013, p. 221). Esse conceito não é consensual entre alguns psicólogos soviéticos, como Rubinstein, Leontiev e Vigotski. Foge ao escopo de nossa tese realizar um debate sobre essa questão; no entanto, não poderíamos nos furtar de mencioná-la. Nesse sentido, apresentamos a exposição de Serra, que fala sobre essa diferença na entrevista citada: “Así, la interiorización es, también, una creación del sujeto, ese es mi punto de vista, por lo tanto parto de las condiciones internas y del papel activo y creador del proceso interno del sujeto, entonces se puede ver la diferencia entre asimilación y apropiación, si en esa diferencia uno de esos términos puede destacar más el papel activo del sujeto y el otro menos, pero el papel activo del sujeto es fundamental. Rubinstein no niega el papel de la interiorización, es la unidad de los contrarios, es interiorización y creación subjetiva, no niega la interiorización y más, para que se dé la interiorización tiene que darse la creación. Por eso el habla de refracción. Lo externo se refracta a través de lo interno. Porque uno interioriza sobre la base de la construcción del objeto que está afuera y lo construye según su personalidad y lo descubre, es decir, ambas cosas no se niegan. El idealismo ha destacado el factor interno, el materialismo el factor externo, pero realmente para que yo pueda internalizar algo, tengo que tener capacidad de crearlo para mí, y tengo que tener esa capacidad de creación, si no, no hay interiorización, la interiorización está determinada por mi capacidad, por mis características, por mi motivación, por mi personalidad. La construcción interna que defendemos niega el constructivismo, el cual es una posición idealista en filosofía y también en pedagogía, que no ve la importancia del objeto externo, que no ve la importancia de la cultura, es una posición idealista. Pero bueno, hay un elemento cierto en el constructivismo que es el papel activo y creador del sujeto que construye” (SERRA, 2013, p. 222).

ações interiores. Concordamos com Serra (2013), ao lembrar que esse processo não é direto, que as condições internas do sujeito participam e nisso reside o seu papel criador. Se ocorressem de forma direta, correríamos o risco de cair em um determinismo linear, com o externo determinando diretamente o interno e o próprio sujeito ficando subsumido nesse processo.

Partindo dessa premissa, do papel ativo e criador do sujeito, consideramos que a atividade mental interior da criança não é inata; no entanto, estamos de acordo que esses processos internos, como demonstrados por Rubinstein (1959), e Vigotski (2000), estão sob influxos externos, não de forma direta, mas fundamentalmente mediados por instrumentos e signos, e que tais processos possuem uma determinação própria com funcionamento e características peculiares.

Os processos lógicos e de pensamento na criança são produtos de sua atividade, de sua experiência objetiva e pessoal. Indicamos, grosso modo, que inicialmente esse movimento ocorre pela via direta da manipulação de objetos e posteriormente vai complexificando-se e possibilitando ações cada vez mais elaboradas, nas quais os processos de associação estão presentes, mas não somente eles; outros processos estão envolvidos como etapas de seu desenvolvimento⁸³. Posteriormente, as ações realizadas exteriormente passam para as ações realizadas no plano verbal, sendo internalizadas. Como resultado desse processo, que apresentamos de forma bastante genérica, essas ações, ao serem internalizadas, adquirem caráter de operações mentais, de atos intelectuais. Como afirma Serra (2013, p. 222), “o externo se refracta através do interno. Porque eu o interiorizo sobre a base da construção do objeto que está fora e o construo segundo minha personalidade e o descubro, quer dizer, ambas as coisas não se negam”.

Isso nos leva, ainda que de forma introdutória, a constatar que esse processo inicial por meio dessa atividade, que a princípio é externa, portanto, objetiva com a realidade e os outros indivíduos, é processada pela criança, internalizada por ela, e retorna à realidade de outra forma. Nesse ponto concordamos com Serra (2013), a respeito do caráter criador e da subjetividade dessa atividade, porque as crianças podem ter acesso a uma experiência prática comum, mas as formas de agir, processar e exteriorizar a experiência certamente serão diferentes, são também determinadas pela capacidade, motivação e personalidade de cada um.

⁸³ No capítulo V da tese abordaremos as fases da formação dos conceitos e explicitaremos mais detalhadamente como acontece esse processo.

Por esse prisma, as representações mentais nada mais são do que os signos internos que substituem os objetos do mundo objetivo, signos estes que, ao serem internalizados pelo sujeito, libertam o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. Quer dizer que o pensamento humano é uma representação ideal de algo que possui uma existência real, é uma atividade subjetiva cuja causa é objetiva. Essas representações mentais da realidade externa são os principais mediadores na relação do homem com a realidade. “As ferramentas como meios de trabalho, como meios que servem para dominar os processos da natureza e a linguagem como meio social de comunicação e interação, se diluem no conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais” (VYGOTSKI, 2000, p. 93).

Vigotski se dedicou especialmente ao estudo dos signos. Com uso do método *de análise por unidade*, encontrou na significação do signo aspectos que lhe permitiram identificar a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo: a palavra. Para isso, definiu como unidade “o resultado da análise que, diferentemente da dos elementos, dispõe *de todas as propriedades fundamentais* características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2001a, p. 19, grifos do autor). Esse método aplicado por Vigotski não dissolve a especificidade de cada elemento; ao contrário, permite a ele compreender suas propriedades e qualidades peculiares, suas especificidades, suas determinações, que fazem com que cada elemento seja o que seja e não se dilua em outro, mas relacione-se com ele. A partir dessa relação os elementos podem então assumir uma nova formação ou configuração.

Vigotski vai demonstrando e desmistificando o progresso do desenvolvimento do pensamento em relação ao modo de utilização de uma palavra como nome próprio, para o modo em que uma palavra é um complexo e finalmente um meio para desenvolver um conceito (assunto que abordaremos mais à frente no capítulo sobre a formação de conceitos). Martins (2013), observa que os estudos de Vigotski em relação ao uso dos signos foi muito além de suas suposições iniciais vinculadas ao signo como instrumento.

Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais. Vygotski (2001) apontou que o uso dos signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual

ocorre rearticulando completamente o psiquismo (MARTINS, 2013, p. 67).

Podemos constatar que os processos de mediação, assim como outros processos ligados ao desenvolvimento do psiquismo, passam também por transformações ao longo do desenvolvimento, precisamente por se constituírem como funções mais aprimoradas, não estando presentes ainda na fase inicial do desenvolvimento humano. Vigotski considera que

[...] os processos superiores do comportamento estão igualmente incluídos no comportamento natural, onde cada etapa do mesmo guarda determinadas relações com a etapa anterior, nega, até certo ponto, a etapa da conduta primitiva e, ao mesmo tempo, conserva a conduta natural em forma oculta (VYGOTSKI, 2000, p. 159).

Diferentemente do homem primitivo, a criança nasce em um ambiente cultural industrial já existente, razão pela qual ela se constitui na diferença basilar em relação ao homem primitivo. Isso não significa que haja uma integração imediata, tal qual se coloca artigo de vestuário. Esse processo de inserção é longo e produz transformações profundas tanto sob o ponto de vista externo quanto interno. Vigotski e Luria (1996), dizem que as crianças têm um período primitivo pré-cultural, caracterizado por determinados traços primitivos na percepção do pensamento. À medida que a criança vai sendo inserida no ambiente cultural ela sofre transformações e alterações muito rápidas; as funções primitivas vão se inibindo a partir dos complexos processos de adaptação.

Essa inserção do homem no ambiente cultural envolve basicamente, como vimos, processos de mediação (instrumentos e signos) e incluem necessariamente processos de interação — esta entendida como um dos processos que possibilitam aos homens o acesso ao nível superior de desenvolvimento, visto que sua natureza é essencialmente social. A interação pressupõe uma relação, seja do indivíduo com a natureza, seja do indivíduo com indivíduo, numa troca que garante ao sujeito, por meio de sua experiência, estabelecer os intercâmbios necessários para apropriar-se de sua cultura, de conhecimentos, da própria realidade. A interação oportuniza, pelo processo de apropriação, converter o externo em interno. Esse processo

tem decorrências importantíssimas para a prática pedagógica com crianças pequenas, tanto que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a interação é apresentada como um dos eixos norteadores para a construção do currículo para essa faixa etária, além de outros, como a brincadeira — assunto ao qual nos dedicaremos mais à frente.

Importa considerar que a constituição e a origem das funções psicológicas superiores são forjadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens. Vigotski (2000), enfatiza que o fundamento do desenvolvimento psicológico caracteristicamente humano é social e, portanto, histórico. É por meio de elementos mediadores — instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano repletos de significado cultural —, produzidos na relação entre o homem e o mundo, que o ser humano se apropria de sua cultura, da história e, conseqüentemente, de conhecimentos. No próximo capítulo abordaremos, em linhas gerais, os fundamentos, processos e movimentos envolvidos nessa dinâmica de apropriação.

CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS, PROCESSOS E MOVIMENTOS DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

O pensamento humano é, por natureza, capaz de nos dar, e dá-nos efetivamente, a verdade absoluta, que é apenas uma soma de verdades relativas (LENIN, 1975, p. 119).

A dialética materialista de Marx e Engels inclui sem dúvida o relativismo, mas não se reduz a ele; quer dizer, que admite a relatividade de todos os nossos conhecimentos não no sentido da negação da verdade objetiva, mas no sentido da relatividade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação a esta verdade (LENIN, 1975, p. 121).

A gênese do processo de apropriação do conhecimento envolve várias dimensões, sendo o trabalho (o agir humano) e a linguagem, como diz Lukács (1980), ontologicamente fundantes. É impossível estabelecer qualquer dimensão hierárquica porque são processos que acontecem simultaneamente. Para Vigotski, Rubinstein, Leontiev e Luria, a linguagem possibilita a comunicação e a generalização, funções importantíssimas no processo cognitivo de apreensão do conhecimento, especialmente a palavra.

Ao investigar a gênese do processo de apropriação do conhecer, deparamo-nos com a necessidade de um estudo sobre os processos do pensar no sujeito, sobre os caminhos e as leis gerais que regulam essa atividade do indivíduo em seu processo de captura da realidade, o que envolve necessariamente uma forma de conhecê-la.

Sabemos que o conhecimento, tal como temos hoje, é fruto da história da humanidade e do desenvolvimento humano cada vez mais social, cada vez mais distante das barreiras naturais, sem, no entanto, eliminá-las. Esse processo, que se reinicia para cada novo ser humano que nasce, possui dimensões e etapas cujo ápice é a capacidade de formulação abstrata pelo pensamento. Individualmente, por meio de seus processos de apropriação, o sujeito reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais dessa atividade, evidenciando seu caráter histórico e social.

Esboçaremos, neste capítulo, argumentos que nos possibilitam demonstrar que, no desenvolvimento humano, a forma de conhecer a realidade não é dada diretamente pelo pensamento, mas que seu influxo

permite o ato de pensar. Para isso, apresentaremos de início algumas premissas que consideramos ontologicamente fundantes com intuito de estabelecer os aportes teóricos que irão sustentar nossa discussão e argumentação.

Primeiramente, argumentamos que essa apropriação apresenta uma processualidade histórica, entendida aqui em seu sentido ontológico e dialético, ou seja, com movimentos contraditórios que se fazem presentes desde a sua gênese e que estão continuamente inseridos na história humana, indicando sua natureza essencialmente mediada, o que significa dizer que pressupõe a presença de outros, sejam estes pessoas ou objetos.

Esse processo pressupõe ainda níveis e graus de apropriação que inicialmente ocorrem por meio de percepções e sensações que vão se complexificando à medida que o ser humano vai se desenvolvendo — o que nos leva a concluir que o pensamento apresenta formas diferentes e próprias de capturar a realidade, dependendo do nível de desenvolvimento do ser humano.

Iniciaremos a abordagem dessa temática, apresentando sucintamente o debate filosófico que se encontra subjacente a essa questão e que diz respeito às disputas entre materialistas e idealistas que contribuem para indicar a gênese da problemática filosófica sobre a teoria do conhecimento. Na sequência, apresentaremos as considerações gerais sobre a formação da imagem reflexa na consciência, bem como o importante papel que exercem a sensação e a percepção no processo de formação da atividade reflexa. Em seguida exporemos as bases necessárias para formação da imagem, as contribuições do princípio do determinismo do materialismo dialético, que possibilitam elucidar a relação entre as condições externas (excitantes externos) e as condições internas do sujeito no processo do pensamento e a forma como nossa consciência captura a realidade pela atividade do reflexo. A partir do princípio do determinismo dialético, iremos abordar o pensamento e sua função cognitiva para em seguida discorrermos sobre o que configura o conhecimento empírico e o conhecimento teórico. Para finalizar, destacaremos o insuprível papel da imaginação nos processos do pensamento.

3.1 PROCESSOS DE CONHECER NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: À GUIA DE INTRODUÇÃO

A discussão sobre o processo do conhecer no ser humano é um tema que mobilizou vários debates e correntes na história da filosofia,

especialmente nos séculos XVII e XVIII. São questões filosóficas que persistem até os dias atuais e estão ainda subjacentemente presentes nos diversos campos das ciências, apesar do profundo ceticismo epistemológico em que vivemos na atualidade.

Lenin (1870-1924), em sua obra *Materialismo e empiriocriticismo* (1975), apresenta o debate que, segundo ele, poderíamos sintetizar em duas grandes querelas da filosofia: o idealismo e o materialismo. Foge ao escopo deste trabalho aprofundar as diferenças entre as duas correntes filosóficas, mesmo porque esse não é o ponto central de nossa investigação. Mesmo assim, dada nossa concepção ontológica, não poderíamos deixar de mostrar que a preocupação acerca do processo de conhecer tem raízes filosóficas e históricas. Nessa direção, apresentaremos alguns subsídios que consideramos importantes no intuito de retomar a gênese de nosso tema, que tem na filosofia e na psicologia os seus principais interlocutores.

O idealismo é uma corrente filosófica que possui várias tendências. Para os idealistas filiados à corrente de George Berkeley (1685-1753) — autor do *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano* (1710)⁸⁴, uma de suas principais obras —, o processo de conhecer está centrado nas sensações; são elas que definem o conhecimento sobre as coisas e, conseqüentemente, sobre a realidade. Para o autor, existir é ser percebido. Seus argumentos teóricos contra os materialistas estavam pautados na ideia da negação de uma existência do mundo objetivo fora do conhecimento humano. Em oposição aos materialistas, os idealistas dessa linha de pensamento sugeriam que o processo do conhecer caminha da sensação ao pensamento; portanto, as sensações são o primeiro dado, sendo incognoscível a coisa em si. Lenin (1975), faz referência ao argumento de Berkeley em relação à existência das coisas:

Não contesto de maneira nenhuma a existência de uma coisa, qualquer que seja, que possamos conhecer por meio de nossos sentidos ou do nosso entendimento. Que as coisas que vejo com meus olhos e toco com minhas mãos existem, que existem na realidade, disso não tenho a menor dúvida. A única coisa de que negamos a existência é a que os filósofos (é Berkeley quem

⁸⁴ Texto publicado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) com tradução de Jaimir Conte: BERKELEY, George. *Obras filosóficas*. São Paulo: UNESP, 2010.

sublinha) chamam matéria ou substância material (LENIN, 1975, p. 21).

Para os materialistas, a questão é inversamente oposta: a realidade, assim como a natureza, existe independentemente de nós e a forma de conhecê-la é a partir das coisas, da realidade para o pensamento. Todavia, consideram a matéria como dado primeiro. Isso não significa, em hipótese alguma, a negação das sensações, mesmo porque a matéria provoca sensações ao agir sobre os órgãos dos sentidos. “A sensação depende do cérebro, dos nervos, da retina, etc., quer dizer, da matéria organizada de determinada maneira” (LENIN, 1975, p. 45). Mas a existência da matéria não depende das sensações; o mundo exterior é independente de nossa consciência e das sensações do homem. Lenin (1975, p. 45), explicita que “a matéria é o primordial. A sensibilidade, o pensamento, a consciência, são produtos mais elevados da matéria organizada de uma certa maneira. Tais são as ideias do materialismo em geral e de Marx e Engels em particular”.

O fato de os materialistas considerarem a existência do mundo exterior independente de nossa consciência os qualificou de metafísicos por alguns idealistas, porque, em certo sentido, os idealistas entendem que isso significa ultrapassar os limites da experiência e, para eles, o conhecimento do mundo e a existência passa pelas sensações e, portanto, pela experiência. Sobre esse assunto, Lenin (1975, p. 17), acentua que “as coisas são para Berkeley ‘coleções de ideias’ e, por ideias, entende precisamente as qualidades e sensações, [...] e não ideias abstratas”. Os atributos, como uma cor, um sabor, uma resistência, são entendidos como sensações e “as coisas são combinações de sensações, reconhece-se este conjunto como uma coisa distinta que se designa pela palavra de maçã; outras coleções de ideias constituem o que se chama pedra, árvore, e outras coisas sensíveis” (LENIN, 1975, p. 17).

Importa, neste ponto, chamar a atenção para o fato de que os materialistas admitem a experiência. É por meio dela, inclusive, que reconhecem a existência de outros homens independentemente de nós “e não simples complexos das nossas sensações de alto, baixo, de amarelo, de sólido, etc., é essa experiência [...] que cria em nós a convicção da existência dos objetos, do mundo, do meio, independentemente de nós” (LENIN, 1975, p. 58). A experiência assume outro sentido.

As sensações são entendidas na perspectiva materialista como imagem de mundo. Elas nos permitem conhecer o mundo e representá-lo em nossa consciência. São, desse modo, imagens subjetivas do mundo objetivo.

As nossas sensações, a nossa consciência são apenas a imagem do mundo exterior, e concebe-se que a representação não pode existir sem o que representa, enquanto que a coisa representada pode existir independentemente daquilo que representa. A convicção “ingênuo” da humanidade é posta conscientemente pelo materialismo na base de sua teoria do conhecimento (LENIN, 1975, p. 58).

Para que se represente a coisa idealmente é necessário que ela exista. O inédito, o novo, já contém elementos que de alguma forma existem; organizados de determinado modo, transformam-se em algo novo. Mesmo o novo, o inédito, possui uma relação com o já existente, com aquilo que de alguma forma existe. Esse movimento de transformação da “coisa em si” em “coisa para nós” está contido justamente no processo de conhecer, que envolve uma dimensão consciente. Isso implica dizer que o “em si” se configura como o ainda não consciente e o “para nós” traz processos de consciência, de apropriação do “em si”. Decorre dessa premissa materialista a compreensão de que a existência das coisas vai para além dos limites da percepção dos sentidos, das impressões e das representações humanas. Há prioridade ontológica do real, do mundo exterior, sobre a consciência.

Quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É o que ocorre com a tese central de todo materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode haver ser sem consciência, enquanto toda a consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algum ente (LUKÁCS, 2012, p. 307).

Ter uma base materialista, portanto, é admitir, em seu fundamento gnosiológico, a prioridade ontológica da existência do ser exterior a nós, de objetos, coisas, corpos, e que as nossas sensações são imagens do mundo. É admitir que as sensações são subjetivas, mas sua

causa é objetiva. Assim, a teoria materialista do conhecimento tem como base ontológica a prática como critério da verdade. É na atividade prática do homem, no reconhecimento das causalidades da matéria para o fim que pretendemos atingir, que poderemos ter a prova positiva ou não da adequação de nossa percepção em relação ao objeto e sua correspondência com nossa ideia e o fim que almejamos. O materialismo reconhece as leis objetivas da natureza e o reflexo aproximadamente correto dessas leis na consciência do homem. Assim se refere Lenin (1975), a propósito da explicação de Engels sobre o processo da prática como critério de verdade:

A partir do momento que empregamos para nosso uso objetos, de acordo com as qualidades que percebemos neles, submetemos a uma prova infalível a exatidão ou inexatidão das nossas percepções sensoriais. Se essas percepções são falsas, o uso do objeto que nos sugeriram é falso; por conseguinte, a nossa tentativa deve falhar. Mas se conseguimos atingir o nosso fim, se constatamos que o objeto corresponde à ideia que temos dele, teremos a prova positiva de que nossas percepções do objeto e as suas qualidades concordam até aí com a realidade exterior a nós (LENIN, 1975, p. 95).

O que parece um processo naturalmente dado comporta, como podemos perceber, um conjunto de movimentos que partem de condições externas e atuam sobre as condições internas do sujeito. Isso é colocado cotidianamente para nós. Ao tentarmos compreender como ocorre essa atividade psíquica, quais os caminhos que percorremos até a formulação do pensamento abstrato, vamos desvelando a essência e a complexidade deste, sem, no entanto, conseguir atingir a totalidade, já que esse movimento, na realidade, mostra-se altamente dinâmico e complexo. Nossa apreensão sobre ele será sempre de forma aproximada.

Segundo Kopnin (1978), para a teoria materialista-leninista do conhecimento, o reflexo é algo bem mais amplo do que uma simples relação de correspondência, uma correlação de conhecimento do objeto; “é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente” (KOPNIN, 1978, p. 124). Não se trata de uma relação imutável, até porque a realidade pressupõe movimento e a consciência que, por sua vez, também está em permanente atividade de

captura desse movimento, ou seja, em atividade imanente. Assim, “a prática humana demonstra a exatidão da teoria materialista do conhecimento” (LENIN, 1975, p. 123). A realidade é mais rica do que a teoria que a explica em razão do seu movimento, sua dinamicidade e os complexos que a compõem. Por meio da teoria o sujeito categoriza a realidade para poder entendê-la e realizar processos de generalização sobre o fato ou objeto a ser investigado ou conhecido. A realidade não tem inteligibilidade, não pode explicar-se a si mesma, não pode dirigir o processo de entendimento, como afirma a epistemologia empirista.

Esses princípios, baseados em Marx e retomadas por Lenin em sua obra, são reconhecidos e partilhados por Lukács (1979), que comenta o esforço deste último em recuperar o pensamento do primeiro — “após a morte de Engels, a única tentativa de amplo alcance no sentido de reestruturar o marxismo em sua totalidade, de aplicá-lo aos problemas do presente e, portanto de desenvolvê-lo” (LUKÁCS, 1979, p. 33).

Vimos até aqui, com Lenin, Engels, Lukács e outros, a recuperação da teoria materialista de conhecimento, em oposição a uma teoria idealista, tendo como fundamento ontológico a prática humana e como prioridade ontológica sobre os processos do conhecer a existência da realidade objetiva independente da nossa consciência. Vimos ainda que, para o materialismo, a matéria e a realidade é que afetam nossas sensações e não o contrário; o mundo objetivo é que nos incita ao conhecimento. Não há, portanto, um *a priori*, mas sim uma relação de correspondência entre a realidade em si e a forma como capturamos a realidade pela atividade do reflexo, tornando-a consciente para nós.

3.2 A REALIDADE OBJETIVA COMO IMAGEM REFLEXA NA CONSCIÊNCIA

Neste item apresentamos algumas considerações gerais sobre a imagem como reflexo na consciência e seu papel no processo de apropriação da realidade. Cabe destacar que a psicologia soviética, por meio da afirmação do método do materialismo histórico-dialético, possibilitou uma elucidação científica no que tange ao funcionamento dos fenômenos do psiquismo humano e sua correlação com o mundo material. Essa explicação propiciou a superação de debates dicotômicos entre as correntes do idealismo e do materialismo em relação a questões como a experiência interna e externa, entre a subjetividade e a objetividade, mas, fundamentalmente, embrenhou-se nas especificidades

do psiquismo sem perder a conexão com a existência real e concreta dos indivíduos.

Isso equivale a dizer que a compreensão do reflexo como atividade psíquica subjetiva assenta-se numa fonte objetiva que permite ao homem a inteligibilidade do real. Nesse sentido, o reflexo como imagem na consciência envolve dois aspectos, como aponta Rubinstein (1965), por um lado, o aspecto gnosiológico, e por outro, o aspecto que se refere à sua função psicológica como atividade psíquica reflexa. Tanto o primeiro como o segundo aspectos possuem entre si uma vinculação tão estreita que podemos proferir a existência de uma unidade, o que significa dizer que têm funções e determinações próprias, diferentes, mas que em seu funcionamento se complementam.

Sabemos que a relação cognoscitiva do homem com o mundo objetivo ocorre por meio de sua atividade prática e, em decorrência desse fato, surge, segundo Rubinstein (1965), o problema gnosiológico, já que toda atividade prática inclui uma relação de conhecimento. Mas como podemos conceitualizar o conhecimento? Para a teoria materialista dialética, diz Rubinstein (1965, p. 47), “o conhecimento é um reflexo do mundo, como realidade objetiva. A sensação, a percepção, a consciência são imagens do mundo exterior”. Mas o que significa exatamente isso?

Já vimos anteriormente que o monismo epistemológico idealista, do qual derivam as correntes de pensamento de Mach⁸⁵ e Berkeley, às quais Lenin se opõe radicalmente, partem da premissa de que a sensação ocupa o lugar do próprio objeto. De maneira oposta, para a teoria materialista dialética do reflexo, a questão gnosiológica não pode ser compreendida separada do objeto; a imagem não é algo que se encontra ao lado do objeto, senão seu reflexo.

A teoria do reflexo também foi alvo de crítica de alguns filósofos que se consideram marxistas, crítica essa vinculada à seguinte ideia: “a teoria não pode coadunar-se com o conceito marxista do homem como

⁸⁵ Ernst Mach (1838-1916) foi um físico e filósofo austríaco que apoiou a ideia de que todo o conhecimento é uma organização conceitual dos dados da experiência sensorial (ou observação). Mach defendia o positivismo, afirmando que nenhuma proposição científica podia ser aceita se não pudesse ter uma comprovação empírica. “[...] a recusa ao mecanicismo e uma forte valorização da experimentação são as principais características do positivismo machiano. Entre os muitos seguidores e admiradores de Mach, podemos citar o filósofo Moritz Schilick [...], os físicos Pierre Duhem e Albert Einstein, o psicólogo austríaco Sigmund Freud e o químico alemão Wilhelm Ostwald” (PEREIRA; FREIRE JÚNIOR, 2012, p. 5).

ser criador e prático” (KOPNIN, 1978, p. 123). Para Kopnin, esse é um grande equívoco; seria como desprezar o novo incorporado por Marx à filosofia. E “negar a importância fundamental do conceito de reflexo para a teoria marxista do conhecimento implica em tomar o caminho de sua contraposição ao conceito de prática” (KOPNIN, 1978, p. 123).

Quando falamos de imagem já está presumida a ideia de algo que pode ser refletido por ela. A imagem pressupõe seu reflexo. Portanto, a sensação e a percepção somente podem ser imagens por meio da relação que estabelecem com o objeto do qual são imagem. Nesse sentido, a imagem não é algo ideal que vem a partir do mundo interior, da consciência do sujeito; também não é uma imagem exteriorizada. “A imagem como tal se constitui por uma relação cognoscitiva de uma impressão sensorial a respeito da realidade que se encontra fora de dita imagem e que não fica reduzida ao conteúdo da imagem” (RUBINSTEIN, 1965, p. 49). Se considerarmos a relação com o objeto apenas como produto interno da consciência, sua compreensão e explicitação entram em um beco sem saída, permanecendo restritas ao caráter de subjetividade do indivíduo, o que limita, ou melhor, torna impossível sua relação gnosiológica, isto é, sua relação de conhecimento, como considera o realismo representativo. A imagem como objeto ideal inexistente separada do objeto material. O que percebemos não são imagens, são coisas, objetos materiais em imagens.

Portanto, o percurso inicial dessa captura não é o da consciência para o objeto, mas deste para a consciência, ou seja, o pensamento busca não em si próprio os princípios para conhecer, mas os busca por meio das formas do ser, do mundo exterior, a partir de sua existência. Compreender isso é fundamental porque nos faculta romper com uma concepção apriorística da formação da consciência, cujas implicações trazem decorrências práticas e pedagógicas significativas para o processo de apropriação do conhecimento, especialmente no início do desenvolvimento humano — assunto ao qual nos dedicaremos mais à frente.

A teoria materialista dialética, ao contrário do idealismo, entende que a relação gnosiológica entre a imagem e o objeto fica formulada da seguinte maneira: “A imagem do objeto é uma forma de reflexo da existência das coisas; é uma forma ideal, quer dizer, reflexada no sujeito em seu cérebro. Isto significa que a imagem do objeto não é o objeto mesmo, nem é tão pouco o signo do objeto, senão seu reflexo” (RUBINSTEIN, 1965, p. 53-54).

Quando partimos da premissa de que a imagem vem primeiro e não o objeto, temos aí um problema. Rubinstein (1965), explica que essa

forma de abordagem idealística pode nos conduzir novamente a becos sem saída na compreensão dessa relação. Por outro lado, e aqui há que se tomar cuidado para não cometer equívocos relativos à questão da prévia ideação de que nos falam Marx (2009), e Lukács (1981), ter um projeto, uma ideia de algo que ainda não se efetivou, não se tornou uma objetividade posta, não significa que seja algo que somente nasce e se produz no interior da consciência mesma. Quando projetamos algo idealmente, ou seja, quando temos uma prévia ideação sobre alguma coisa, nós a temos a partir do que existe, a partir de elementos já existentes, ou de componentes que possibilitam sua existência. Portanto, o caminho inicial vai da coisa/objeto para a consciência e não o seu contrário. Aliás, esta é uma distinção essencial entre o homem e o mais célebre dos animais — a sua capacidade de previamente idear, de projetar aquilo que ainda não se transformou em uma objetividade posta, mas que “ao final do processo de trabalho aparece como resultado de algo que já estava idealmente presente na mente do trabalhador” (LUKÁCS, 1980, p. 4).

Para Rubinstein (1965), assim como para Lukács (1981), o conhecimento se dá em uma série de processos e movimentos que desembocam na possibilidade de conhecer o “ser”, o existente. Por isso a possibilidade de conhecer o que ocorre inicialmente na direção do objeto para o sujeito. Assim se refere Rubinstein (1965, p. 54): “O conhecimento constitui a elucidação do ser por parte do sujeito, que existe não porque pensa e entra em conhecimento com as coisas, senão que, pelo contrário, pensa e entra em conhecimento das coisas porque existe”.

Essa premissa evidencia o movimento do existente e a prioridade ontológica assumida pelo objeto na relação gnosiológica do reflexo como imagem na consciência. Assim, podemos dizer algo que parece óbvio: porque as coisas existem é que podemos conhecê-las. Desse modo, o conhecimento “não é algo externo em relação ao ser, a verdade não é externa em relação ao conhecimento” (RUBINSTEIN, 1965, p. 54). A afirmação de que os pensamentos são verdadeiros equivale a dizer que são conhecimento de seu objeto. “O normal para o pensamento é ser conhecimento, portanto, ser uma forma de reflexo da existência de seu objeto” (RUBINSTEIN, 1965, p. 54).

Isso quer dizer que o pensamento é constituído de conhecimento, sendo este sempre uma produção humana. Quem tem a capacidade de conhecer e desenvolver processos cognitivos é o homem, de estabelecer os juízos do conhecimento é o homem. A verdade sobre algo não existe de *per si*, quem estabelece esta verdade é o sujeito por meio de sua

atividade cognoscitiva. “A verdade objetiva, não é a própria realidade objetiva, senão o conhecimento objetivo desta realidade por parte do sujeito” (RUBINSTEIN, 1965, p. 55). Podemos ampliar essa questão com Lukács sobre os processos do *pôr teleológico* desde o homem primitivo e a disposição de finalidades.

No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado. Ela só pode adquirir uma tal função de instrumento quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si mesmas, sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível. E isto, no plano ontológico, já pode ser encontrado claramente no estágio mais primitivo. Quando o homem primitivo escolhe uma pedra para usá-la, por exemplo, como machado, deve reconhecer corretamente este nexos entre as propriedades da pedra — que no mais das vezes tiveram uma origem casual — e a possibilidade do seu uso concreto. [...] quanto mais o trabalho se desenvolve, tanto mais evidente se torna esta situação (LUKÁCS, 1980, p. 8).

Aqui podemos reafirmar que a atividade cognoscitiva do homem está alicerçada na sua atividade prática, que possui vinculação direta com o mundo objetivo, e ainda demonstrar, por meio do exemplo de Lukács (1980), que o papel da consciência, o seu sentido, é justamente ter consciência de algo que está fora dela, sem, no entanto, desprezar a diferença entre a consciência e seu objeto. O que se quer afirmar é a unidade entre a consciência, a sensação, o pensamento e seu objeto, sendo que a base dessa unidade está radicada no objeto, naquilo que está fora, no externo; no entanto, quem une é o sujeito.

Se admitirmos a premissa das correntes representativas do idealismo, de que os fenômenos psíquicos são puramente subjetivos, a compreensão do vínculo entre a atividade psíquica e a realidade objetiva ficará completamente obstaculizada. Os fenômenos psíquicos emergem a partir de um conjunto de ações recíprocas entre o sujeito e o mundo objetivo, processo que ocorre inicialmente por influência e ação das coisas sobre o sujeito; são as coisas que possibilitam as representações sobre si mesmas. Não podemos representar aquilo que não existe ou que não tenha possibilidade de existência.

A perspectiva idealista sugere que os fenômenos psíquicos são subjetivos e, ao fazer isso, segundo Vigotski (2004b) e também Rubinstein (1965), cerra qualquer possibilidade de conexão com o mundo objetivo. Já para o monismo do materialismo dialético, o esforço é justamente oposto: a constituição dos fenômenos psíquicos

[...] parte da objetividade externa do mundo, e nisso se baseia a teoria do reflexo, que se projeta para os fenômenos psíquicos, [...] dita teoria não elimina a separação da imagem do objeto e sua contraposição dualista. O conteúdo gnosiológico da imagem (da sensação e da percepção, etc.) é inseparável do objeto (RUBINSTEIN, 1965, p. 56).

Da mesma forma que não é possível separar o objeto da imagem, também é inseparável o processo do reflexo e a atividade cognoscitiva do homem, porque é justamente por meio da atividade psíquica do reflexo que ocorre a atividade cognoscitiva do homem; se não há cognição não há imagem. Essa atividade não se dá à margem da atividade reflexa do sujeito, de seu cérebro. Assim, diz Rubinstein (1965, p. 57), “a imagem se encontra vinculada à atividade reflexa, não somente por sua origem, senão ademais por sua essência”.

O reflexo não é, portanto, uma imagem passiva, resultado da ação mecânica dos objetos, como consideravam os materialistas anteriores a Marx. O reflexo da realidade objetiva constitui de *per si* uma atividade do sujeito, é o resultado de uma interação entre o mundo objetivo e o sujeito, na qual a ação do mundo externo provoca uma reação no sujeito e em seu cérebro. O processo de percepção e apropriação do objeto vai fazendo-se cada vez mais adequado, vai ganhando graus e níveis de refinamento, tornando essa relação cada vez mais adequada no transcurso do desenvolvimento humano. Assim esclarece Kopnin:

Enquanto reflexo, o pensamento não é uma cópia do objeto em certas formas materiais, não é a criação do objeto-duplo mas uma forma de atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento. A compreensão das peculiaridades do pensamento como reflexo pressupõe a elucidação da correlação entre o subjetivo e o objetivo que nele

se verifica (KOPNIN, 1978, p. 126, grifos do autor).

Apenas por meio dessa perspectiva é possível resolver de forma apropriada o problema do conhecimento, o problema do ideal e do material, sobre o qual Lenin, Rubinstein, Kopnin e outros afirmam ser um dos problemas básicos da filosofia. Por meio do princípio da atividade psíquica como reflexo e do reflexo como atividade e processo, altera-se profundamente a compreensão do conceito mesmo de reflexo e, em nossa consideração, inverte-se ontologicamente o princípio fundante assentado numa perspectiva idealista e subjetiva para uma perspectiva materialista dialética e objetiva, sem, no entanto, negar a subjetividade que se encontra fundamentada em uma objetividade, isto é, o mundo objetivo, e não o “mundo subjetivo” encerrado em si mesmo. Sabemos que, para o materialismo, o que existe é uma subjetividade objetivada, isto é, uma subjetividade vinculada ao mundo objetivo, real, existente.

Lukács também chama a atenção sobre esse aspecto, do qual consideramos fundamental o caráter de reprodução da realidade na consciência, realidade esta que é objetiva, ou seja, refletida na consciência e não criada por ela.

No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa “realidade” própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade, porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e — exatamente em sentido ontológico — não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência (LUKÁCS, 1980, p. 14).

Esse caráter de reprodução do qual fala Lukács se mostra, para nós, convergente com a ideia de reflexo apresentada por Rubinstein, especialmente quando este também se refere à questão da objetividade

da realidade em relação à subjetividade do indivíduo. Ambos afirmam que não existe uma realidade criada no interior da própria consciência, mas que o reflexo e a reprodução da realidade na consciência têm uma base objetiva, externa ao indivíduo.

É importante destacar o papel da subjetividade no processo de apropriação da realidade pelo pensamento. Observamos anteriormente que o pensamento é uma atividade do sujeito e que não encontraremos pensamento objetivo que não esteja vinculado ao homem. Como afirma Kopnin (1978, p. 126), “é objetivo o conteúdo do nosso pensamento, o pensamento é objetivo por ser resultado da atividade do homem social e em certo sentido não depender da vontade de um homem isolado”. No entanto, o ato de pensar é uma atividade individual, de cada sujeito que pensa a partir de suas vivências e experiências, ancoradas, obviamente, na realidade objetiva.

Outro aspecto relevante acerca da subjetividade do pensamento diz respeito à operação ideal que realizamos com o objeto, pois nunca operamos com o objeto mesmo, mas sempre com sua representação ideal; não é a criação do objeto como tal. Nesse sentido, podemos dizer que a subjetividade do pensamento inclui, ainda no aspecto da representação ideal do objeto pela atividade reflexa, um grau variado de plenitude, de adequação, de aprofundamento da sua essência, que depende do próprio sujeito e da posição social que ele ocupa no conjunto das relações sociais no qual esteja envolvido.

Constatamos, com base nos estudos de Lenin, Rubinstein e Kopnin, que, para a teoria materialista dialética do reflexo, o princípio do determinismo dialético também se faz presente. Tal princípio nos diz, como já vimos anteriormente, que as causas externas atuam sobre condições internas, quer dizer, no processo do reflexo cognitivo, as condições objetivas externas se refletem/refratam através das leis internas do pensamento, como esclarece Rubinstein:

O pensamento é determinado por seu objeto, mas o objeto não determina o pensar de modo imediato, senão em forma mediada, através de leis próprias da atividade pensante — leis de análises, de sínteses, de abstração, de generalização —, atividade que transforma os dados sensoriais, que não põe de manifesto em seu aspecto puro as propriedades essenciais do objeto, e que leva à reconstituição do objeto mental em questão (RUBINSTEIN, 1965, p. 60).

Nessas considerações de Rubinstein, percebemos que o pensamento possui uma atividade interna que lhe é própria e por meio dessa atividade, constituída por determinadas leis, é possível capturar e reconstituir o objeto mentalmente, muito embora esse movimento não ocorra de forma imediata e exija mediações. O pensamento tem, portanto, um movimento por meio do qual realiza processos mediados, tanto do ponto de vista interno, por leis próprias do pensar que permitem transformar os dados sensoriais imediatos em uma imagem mental do objeto, como externo, relacionado à própria realidade exterior (objetos, situações, pessoas). A compreensão desse fato, que a princípio parece ser irrelevante e naturalizado, exige, como podemos verificar, romper a esfera aparente desse processo para buscar os nexos e as leis dinâmico-causais que encobrem a essência da atividade reflexa cognitiva, sendo a sensação e a percepção os processos inicialmente responsáveis por tal atividade. O papel que desenvolvem a sensação e a percepção nesse funcionamento é o que trataremos nos próximos itens.

3.2.1 O papel da sensação e da percepção no processo de formação da atividade reflexa

Neste tópico queremos demonstrar, em linhas gerais, o papel da sensação e da percepção na constituição da atividade reflexa do cérebro, tanto no aspecto psicológico como no gnosiológico. Temos conhecimento da descrição do complexo processo de desenvolvimento da sensação e da percepção⁸⁶ e de sua importância, especialmente para a psicologia. Todavia, foge à intenção de nosso trabalho a exposição e um detalhamento profundo desse processo⁸⁷. O que nos interessa é o caráter psicológico e gnosiológico da formação do reflexo em nossa consciência

⁸⁶ Lúria, em seu livro *Desenvolvimento cognitivo* (1990), enfatiza que nas últimas décadas (entendendo que suas pesquisas foram realizadas em meados das décadas de 1920 e 1930), a psicologia enterrou as noções naturalísticas vinculadas à ideia de uma simplicidade relativa e imediata da percepção. A percepção passou a ser reconhecida como um “processo complexo que envolve complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e uma síntese de aspectos dos aspectos percebidos e processo de tomada de decisões” (LURIA, 1990, p. 37).

⁸⁷ Acerca do detalhamento desse processo, ver Rubinstein (1965), *El ser e y la conciencia*, especialmente os capítulos I e II. Indicamos também Rubinstein (1967), *Principios de psicología general*, especialmente a terceira parte, capítulo VII, que apresenta detalhadamente a constituição da sensação e da percepção.

e sua vinculação com esses dois aspectos a respeito do desenvolvimento da percepção e da sensação como imagem ideal. Essa compreensão nos possibilita revelar a gênese desse momento e sua importância como uma das bases ontológicas das leis gerais que regem o funcionamento da atividade psíquica, notadamente na fase inicial do desenvolvimento humano.

Segundo Rubinstein (1965), antes de mais nada é preciso considerar os processos funcionais da sensação e da percepção como processos reais. O autor apresenta dois aspectos que devemos considerar: o gnosiológico e o psicológico. No primeiro, diz autor, a percepção e as sensações “aparecem como imagens das coisas, dos fenômenos da realidade objetiva, como reflexo, como conhecimento desta realidade” (RUBINSTEIN, 1965, p. 102-103). A experiência sensorial, o conhecimento sensorial, os dados sensoriais, o fazer prático do homem são categorias gnosiológicas, sendo este último a base ontológica fundante.

Rubinstein (1965, p. 103), aponta como categorias psicológicas desses conceitos “a sensação e percepção como funções de um órgão em suas conexões com os excitantes e a experiência sensorial do homem em suas conexões com o mundo objetivo”. A sensação e a percepção, como categorias psicológicas, formam uma unidade no processo cognitivo, mas como categorias gnosiológicas, a primeira tem prioridade ontológica sobre a segunda, muito embora ela somente se revele a partir da segunda condição — a gnosiológica.

O processo do reflexo sensorial da realidade começa com a distinção e com a diferenciação dos excitantes. Tanto os animais como os homens possuem órgãos especiais — os órgãos dos sentidos —, que adquiriram ao longo da evolução, “dispostos para a recepção tão somente para um número mínimo de excitantes” (RUBINSTEIN, 1965, p. 103).

Segundo Rubinstein (1965), o aspecto psicológico e o gnosiológico se relacionam por meio dos nexos de sinalização com as propriedades do objeto que têm importância vital; conexas-se primeiro com as que exercem influência direta sobre o organismo (funções biológicas) e em seguida, e cada vez com maior intensidade, com aquelas que desempenham algum papel na atividade prática do ser humano. Esses vínculos de sinalização são importantes na medida em que as conexões determinam em grande parte o conteúdo objetivo da imagem sensorial e a reação que esta provoca no indivíduo.

A sensação e a percepção formam uma unidade. Os dados sensoriais iniciais, ao serem incluídos em novas conexões, transformam

a percepção, tornando-a mais profunda. Esse movimento não se apresenta de forma linear, sequencial. Podemos dizer, com base em Rubinstein (1965), que, em relação ao processo cognitivo, a melhor forma de defini-lo é como uma espiral que vai do sensorial ao abstrato e do abstrato ao sensorial. Após cada afastamento, ele retorna novamente ao sensorial e por meio de constantes voltas chega ao conhecimento de forma progressiva, sedimentando o sensorial na percepção da realidade que se descobre no processo de cognição abstrata. Assim, sensação e percepção, apesar de formarem uma unidade, são processos distintos.

A percepção é um conhecimento sensorial de nível mais alto, com um grau de elaboração diferenciado, mas em unidade com a sensação. Segundo Luria (1982, p. 227)⁸⁸, “a psicologia do século XIX considerava a percepção como uma impressão passiva dos estímulos externos sobre a retina e depois no córtex visual”. Já a psicologia moderna, diz ele, analisa a percepção como um processo ativo que busca informações, distinção das características essenciais do objeto, comparações das características em si e criação de hipóteses apropriadas para depois compará-las com os dados originais.

As propriedades visuais e táteis, em toda a sua complexidade, formam, por assim dizer, um esqueleto da percepção das coisas. O tato nos oferece o primeiro conhecimento das coisas, de suas propriedades materiais, e dele provêm dados que nos ajudam a formar a imagem do objeto — obviamente que os dados visuais são importantíssimos para obtenção da imagem. Cabe destacar que as qualidades que se manifestam no processo de sensação e de percepção são propriedades das coisas, não são produções do interior de nossa consciência. “As qualidades sensoriais nos proporcionam características das propriedades das coisas, constituem o conhecimento que delas possui o sujeito, expressam as propriedades das coisas” (RUBINSTEIN, 1965, p. 124).

Segundo Leontiev (1978)⁸⁹, Setchenov⁹⁰ procurou explicar a produção da sensação como fenômeno psíquico determinado pela

⁸⁸ Luria (1982), em seu livro intitulado *El cerebro en acción*, apresenta uma descrição bastante detalhada da percepção, tanto do ponto de vista da estrutura psicológica como em relação à organização cerebral. Neste momento não abordamos essa questão porque ela exigiria um exame bastante aprofundado, dada a sua complexidade.

⁸⁹ Para mais informações, indicamos o livro de Leontiev (1978), *Desenvolvimento do psiquismo*, especialmente o capítulo *Mecanismo do reflexo sensorial*. Leontiev destaca o papel decisivo dos movimentos musculares na origem das sensações; sem eles, “as nossas sensações e as nossas percepções não teriam a qualidade de objetividade, isto é, de relação com os objetos do

realidade material, expondo o problema de forma completamente nova do que até então vinha sendo proposto. A gênese dessa premissa está no fato de que somente em relação com a materialidade, com a realidade, cria-se a sensação como fenômeno psíquico. A pergunta agora assume outro polo: Se da realidade material se origina o fenômeno das sensações, como afirmava Lenin (1975), isso significa substituir a tendência idealista (ir das sensações ao mundo exterior) pela tendência materialista (ir do mundo exterior às sensações)? Obviamente que essa questão apresenta muito mais complexidade do que apresentamos aqui, mas é importante marcar o debate que ocorria naquele momento histórico (décadas de 1920 e 1930), cuja gênese estamos investigando.

Ao considerar que as sensações nos permitem conhecer as propriedades das coisas, estamos de certa forma admitindo que esse conhecimento não ocorre de modo passivo na medida em que existe um papel ativo por parte do sujeito, em razão do processo de interação entre o homem e a coisa. Por meio dessa atividade interativa entre o mundo objetivo e o homem emergem novas e infinitas possibilidades de interação, uma vez que pode haver inúmeras conexões com outros objetos e suas propriedades, em um constante movimento interacional entre a realidade, as sensações e as percepções humanas.

Podemos então, como diz Rubinstein (1965), incluir na percepção um dado essencial: a palavra. As propriedades essenciais dos objetos percebidos ficam fixadas na palavra. A palavra permite incluir um tipo de conteúdo que não é fornecido de forma sensorialmente imediata pelo objeto, o que nos leva a concluir que a percepção humana tem, em certo sentido, uma relação de dependência com as práticas humanas que foram constituídas historicamente, uma vez que podem sofrer alterações tanto em relação à forma de decodificar a informação como em seu processamento, além de influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas.

mundo exterior” (LEONTIEV, 1978, p. 209). Esse, para ele, é o “ponto mais importante das teses de Setchenov, sobre a natureza do conhecimento sensível” (LEONTIEV, 1978, p. 209).

⁹⁰ Ivan Mikhailovich Setchenov (1829-1905) foi um fisiologista e psicólogo russo, autor de *Os reflexos do cérebro*, livro publicado em 1866 na Rússia, no qual defendeu que os complexos processos psíquicos, como o pensamento, devem ser tratados em sua materialidade e ser abordados como reflexos complexos, e sugeriu as bases fisiológicas para a ligação entre o estudo científico natural dos animais e os estudos filosóficos humanos (VIGOTSKI BRASIL, 2014).

Essa possibilidade de incluir conteúdo no objeto de forma não imediata por meio da palavra é denominando mecanismo de “excitação secundária” (RUBINSTEIN, 1965, p. 125), por causa das vinculações existentes entre as propriedades do objeto percebidas diretamente e o conteúdo da palavra.

A questão da palavra incluída na percepção do objeto tem importância fundamental para os primeiros processos do pensamento (análise, síntese, abstração e generalização). Quando o homem aprende a falar, criam-se conexões reflexas entre a coisa e a palavra que a designa; esse “resultado traz novos componentes ao sistema de nexos corticais que constitui a base neuro-dinâmica da imagem do objeto” (RUBINSTEIN, 1965, p. 125).

A percepção, portanto, não vem acompanhada da palavra. Se assim o fosse, seria como se a palavra estivesse formada *a priori* na consciência. O que ocorre é que são os dados sensoriais que nos proporcionam inicialmente a imagem do objeto como primeiro sistema de sinais e, posteriormente, a palavra, como segundo sistema de sinais, entra em ação recíproca com esses dados, gerando o conceito. Esse processo é assim explicado por Rubinstein:

[...] a imagem sensorial-tátil do objeto começa a incluir e a fazer seu o conteúdo vinculado ao significado do objeto de modo semelhante a como dita imagem faz seu o conteúdo de outras recepções. [...] como resultado da ação recíproca que se estabelece entre o primeiro sistema de sinais e o segundo, a percepção incorpora em si mesmo o conteúdo conceitual da palavra, deixando de lado a forma e a função da palavra como formação especial da língua. O conteúdo sensorial da imagem se converte em portador do conteúdo conceitual (RUBINSTEIN, 1965, p. 125-126).

Podemos observar que o conteúdo conceitual se inclui na percepção do objeto como um de seus componentes e passa a ser assimilado como parte do conteúdo do próprio objeto e não como conteúdo da palavra. Esta passa a representar não a imagem do objeto, mas o próprio objeto, o que demonstra que o objeto tem outras propriedades além daquelas sensorialmente imediatas. Esse fato traz muitas decorrências, entre elas, a historicidade e a percepção do homem ganham conteúdo histórico, transformam-se em categorias históricas.

Concordamos com as considerações de Golder (2004), pautadas em Leontiev, acerca da percepção do objeto. Quando percebemos um objeto, diz ele, não estamos apenas observando as dimensões espaciais e temporais, mas o seu significado. A percepção envolve essa dimensão que, em nosso entendimento, tem conteúdo histórico. Podemos, por exemplo, deter-nos num detalhe de algum objeto, como uma cadeira, não focando a associação de componentes desse objeto ou a soma deles, mas o que percebemos é o objeto-cadeira, ou seja, os detalhes (tipo de madeira, forma, contornos, estofamento, cores) não nos desviarão de seu valor objetual.

Vigotski (1994), também expõe que a percepção humana é a percepção de objetos reais, algo que difere da percepção animal. Quando percebemos algo, afirma ele, não o fazemos apenas por meio de suas cores e formas, mas o percebemos com sentido e significado.

Essa questão da formação da percepção a partir de dados sensoriais é importantíssima para nós na medida em que se configura como uma das primeiras etapas do desenvolvimento do pensamento da criança. No início do desenvolvimento humano, a imagem sensorial precede o domínio da palavra e é uma etapa necessária para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, a percepção apresenta estágios de desenvolvimento no próprio desenvolvimento humano.

Vigotski (1994), coloca em realce a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta a diversas funções psicológicas, dentre estas, a percepção. Esse desenvolvimento que ocorre em sentido gradual e qualitativo no desenvolvimento da criança não significa uma espécie de continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento das formas de percepção animal, inclusive em relação aos animais mais próximos da espécie humana. Em suas experiências com a descrição de figuras por crianças, Vigotski (1994), demonstrou que por meio da fala, das palavras, “as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos centros estruturais” (VYGOTSKY, 1994, p. 43), ou seja, a criança começa a perceber o mundo não apenas por meios visuais, mas igualmente através da fala. “Como resultado, o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança” (VYGOTSKY, 1994, p. 43).

Posteriormente, os mecanismos intelectuais relacionados à fala adquirem novas funções — como a percepção verbalizada —, quando a fala ganha a função sintetizadora que, por sua vez, permitirá atingir formas mais complexas da percepção cognitiva. Vigotski (1994),

esclarece que essas alterações são completamente novas e distintas de processos correlatos nos animais superiores.

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança a palavra penetra na percepção da criança, separando e diferenciando elementos e superando a estrutura natural do marco sensorial e, por assim dizer, constituindo novos centros estruturais artificialmente introduzidos e móveis (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 38).

Tanto para Vigotski como para Rubinstein, a palavra, a linguagem, os signos, provocam alterações surpreendentes no processo perceptivo logo no início do desenvolvimento humano. Segundo esses autores, nos estágios mais precoces do desenvolvimento a linguagem e a percepção estão interligadas. Esses processos, aliás, não atingem apenas o processo perceptivo, mas igualmente os processos psíquicos e cognitivos.

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é uma parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (VYGOTSKY, 1994, p. 44).

Vistas por esse ângulo, a fala e palavra têm graus diferentes de expressão e desempenham um papel ativo na percepção desde o princípio. Ao perceber o mundo não somente por meio dos olhos, mas também por meio da fala, podemos dizer, seguindo a linha de pensamento de Vigotski, que nesse processo está o centro essencial do desenvolvimento da percepção infantil. Mais à frente iremos abordar detidamente esse processo.

O importante neste momento é evidenciar que a percepção é um processo que acompanha o desenvolvimento humano desde o início de sua vida e de sua espécie. Os dados sensoriais iniciais são constitutivos do processo perceptivo, ocorrem em processos ativos (de diferenciação, análise, síntese e generalizações) por parte do sujeito e se transformam gradativamente em conceitos por meio da palavra. Como já expusemos, uma das formas iniciais em um processo de aprendizagem de uma

palavra nova pela criança consiste em dar-lhe algumas propriedades do objeto, da coisa, oferecidas na percepção do objeto com o qual determinada palavra esteja relacionada. Já evidenciamos anteriormente que a palavra está em situação de dependência com as propriedades perceptivas do objeto. Na medida em que se consolida a palavra, dá-se um entrelaçamento de propriedades do objeto, da coisa, e da palavra, sendo que posteriormente tais atributos ficam relegados a um plano secundário e a palavra passa a ocupar o lugar conceitual.

A partir das brevíssimas questões aqui levantadas e dos estudos apresentados sobre o reflexo como atividade psíquica e como forma de conhecer a realidade, destacamos que:

- as sensações são um produto da atividade analisadora do cérebro, da diferenciação dos estímulos externos; é também análise e síntese, diferenciação sensorial e generalização de estímulos externos;

- a sensação e a percepção, como partes do pensamento, formam conexões entre o sujeito e o mundo objetivo; emergem a partir da ação das coisas sobre o cérebro por meio de sua atividade reflexa, a partir da influência recíproca entre o homem e o mundo objetivo por meio da sua atividade prática;

- a percepção é um processo ativo que inclui, em sua elaboração, processos de análise, síntese e generalizações (distintos nos diferentes níveis de conhecimento);

- percepção e linguagem são processos interligados;

- a percepção é constituída por propriedades sensoriais;

- as sensações e as percepções têm vínculos com a realidade objetiva;

- não existe pensamento abstrato desligado do sensorial.

Ao realizarmos exame mais aproximado, embora sucinto, do papel das sensações e da percepção na formação do reflexo e das formas iniciais de conhecer a realidade, vimos o quanto foi necessário e até recorrente o debate entre a análise das sensações e das percepções para os idealistas e materialistas como fundamento para uma teoria do conhecimento. Obviamente, aqui não é o lugar de tratar tal contenda. Entretanto, cabe registrar que Lenin, em seu debate com os empiriocriticistas, defendia a importância da sensação e da percepção na constituição do reflexo como imagem da realidade na consciência, e mais do que isso, defendia que não era possível substituir os objetos pelos dados sensoriais. Rubinstein retoma a posição de Lenin e assevera:

O objetivo estratégico final do idealismo reside em desabilitar a possibilidade do conhecimento

sensorial — e em consequência de todo o conhecimento — das coisas do mundo material exterior, e abrir deste modo caminho ao agnosticismo ou à teoria que substitui os objetos por dados sensoriais. Para conseguir esse objetivo o idealismo estraga o sensorial. Ao passar todas as conexões do sensorial à esfera do pensar, da atividade anímica, do espírito, o idealismo contrapõe o pensar à sensação, rompe o pensar de sua própria base sensorial, rompe a percepção e a transforma em um derivado de dois componentes heterogêneos: da sensação e do pensamento (RUBINSTEIN, 1965, p. 135).

Para a psicologia da época (décadas de 1920 e 1930), era importantíssimo evidenciar e demonstrar as diferenças e as implicações do conhecimento sensorial entre a perspectiva idealista e a perspectiva materialista, na medida em que se buscava, naquele momento da história do desenvolvimento da ciência e de mudanças sociopolíticas, consolidar as bases de uma psicologia materialista a partir do marxismo, cujo destaque era evidenciar e solidificar uma psicologia objetiva. Especialmente Rubinstein e Vigotski foram combatentes; seus estudos a partir do materialismo histórico-dialético foram fundamentais na elaboração das bases da perspectiva materialista para a psicologia, ainda que esta tenha algumas limitações, dado o momento histórico, o próprio processo de avanço científico e as condições sociais e políticas que a Rússia vinha experimentando.

Luria (1990), enfatiza o quanto a psicologia soviética buscava princípios materialistas para suas investigações, especialmente os relacionados ao entendimento da consciência como reflexo do mundo objetivo. O autor destaca que a psicologia soviética rejeitou o enfoque de que a consciência é entendida como uma “propriedade intrínseca da vida mental”. A partir do pensamento de Marx e Lenin, Luria chama a atenção para o papel da consciência na psicologia soviética. Ele acentua que a consciência “é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se” (LURIA, 1990, p. 23).

Retornando a questão da percepção, ela está presente como parte constitutiva da ação humana desde o momento em que começa a ação. O

motivo⁹¹ orienta a percepção para determinados objetos, fenômenos e aspectos da realidade no agir do homem. No fazer, no agir, a percepção da situação ingressa como parte necessária.

Diferentemente do animal, cuja percepção de determinados objetos provoca reações imediatas dos atos instintivos que estes realizam, no homem a percepção vai adquirindo autonomia na medida em que a própria ação vai exigindo mudanças e alterações. Nesse contexto, a palavra desempenha papel importantíssimo, como já assinalamos anteriormente.

Por meio do significado da palavra incluído na percepção, significado que é um produto de uma generalização mais ou menos complexa, abstraída do número infinito das propriedades variáveis das coisas, na percepção se fixa o conteúdo fundamental, estável e (invariante) do objeto. Por outra parte, a ação não fica determinada de modo tão imediato pela situação dada. Entre a situação imediata dada e o sujeito agente, se introduz em qualidade de vínculo todo o 'mundo interior' do homem, toda a sua experiência. Na palavra se faz objetivo e se consolida todo o trabalho interno de análise, de síntese, e de generalização dos objetos e fenômenos percebidos (RUBINSTEIN, 1965, p. 137).

A palavra possibilita que se atualize todo o trabalho de análise, de síntese e de generalização em qualquer momento. Na percepção humana das coisas estão presentes conexões importantes entre elas, a vida e a atividade do indivíduo, ou seja, a sua experiência e o significado que possui, tanto no plano universal como no plano de sua singularidade, fazem-se presentes, visto que as coisas têm funções fixadas nos instrumentos que servirão para a atividade do homem. Dessa forma, os objetos não são percebidos apenas em suas propriedades sensoriais iniciais (cor, forma), mas em seus atributos funcionais, vinculados ao papel que desempenham na atividade do homem. Rubinstein (1965, p.

⁹¹ A questão do motivo e do desejo na atividade humana é um tema que gostaríamos de abordar, mas que neste momento de nossa discussão não será possível em razão da sua complexidade. No entanto, deixamos registrado que a entendemos como fundamental no processo de apropriação do conhecimento. Indicamos o livro de Serra (2008), *Psicología de la motivación*, para aprofundar esta temática.

139), afirma que a conexão entre a percepção e a atividade prática do homem “se estabelece mediante o processo de cognição e, principalmente, mediante o conhecimento sensorial do mundo exterior”. Para o autor, isso implica considerar que qualquer sensação ou percepção é decorrente da ação recíproca que se estabelece, através do cérebro, entre o indivíduo e o mundo circundante. O conteúdo interior e a estrutura da percepção das coisas apresentam sinais de que tais coisas são objetos da atividade do indivíduo. No desenvolvimento da percepção humana está presente o fazer prático de caráter social.

Essas considerações nos permitem entender que a percepção não possui caráter estático; ao contrário, ao modificar-se a relação do homem com as coisas no decurso da vida e do seu fazer, altera-se a percepção em seu desenvolvimento. A imagem da coisa se reconfigura, assume outra forma, e a percepção como parte desse processo também se modifica. Contudo, esse movimento interno da percepção não altera a sua relativa estabilidade relacionada com as coisas e o sistema do fazer prático social — razão pela qual a palavra é tão relevante, pois nela está fixado o significado básico, generalizado e estável das coisas, adquirido no sistema do fazer prático social, ou seja, inclui um conhecimento generalizado acerca do objeto, resultado da atividade humana de caráter social e histórico. É importante entender que o objeto da percepção é a própria realidade objetiva e esta pressupõe movimento e história.

Rubinstein (1965, p. 142), destaca o princípio de Marx a respeito do “aspecto histórico da percepção, que se transforma à medida que se criam novos objetos da mesma no processo do fazer social”. Podemos citar como exemplo o refinamento da mão humana desde os primórdios até os dias atuais. Marx (2009), afirma que a formação dos cinco sentidos é obra de toda a história até os dias de hoje. Entendemos que esses sentidos continuam a se refinar, justamente pelo caráter prático, social e histórico da humanidade.

Cabe destacar que não entendemos que a psique se reduz a um reflexo externo; ela envolve outras dimensões, processos tanto de caráter objetivo como subjetivo, sendo o subjetivo entendido a partir de base objetiva, o que não significa reduzi-lo apenas a características objetivas. As emoções também fazem parte dessas dimensões e as compreendemos como essenciais. Trazemos subsídios em relação ao papel das sensações e das percepções (afetos, emoções, desejos), sob o ponto de vista da apropriação do conhecimento, porque elas também fazem parte desse processo e podem modificar, ampliar, obstaculizar a apropriação, muito embora reconheçamos que elas envolvem outros

tantos componentes e que demandariam um longo tempo de estudos e investigações.

Pelo exposto, podemos concluir que todo conhecimento parte de dados sensoriais e empíricos, mas não se limita a eles — essa é apenas uma forma inicial de conhecer. O processo inicial do conhecimento suscita a passagem ao pensamento abstrato na medida em que apenas o conhecimento sensorial não é suficiente para resolver o problema em sua plenitude. Isso necessariamente não implica que o conhecimento sensorial esteja relacionado somente ao que é epidérmico, ao superficial. Seria mais correto falarmos de graus qualitativos, de níveis de conhecimento nos quais o sensorial está presente e de forma distinta em cada nível e grau de profundidade do conhecimento e do pensamento abstrato.

O conhecimento sensorial possui certo grau de generalização. Esta ocorre tanto na sensação como no pensamento, mas acontece com características distintas. O que ocorre é um refinamento do conhecimento sensorial e da percepção, que do mesmo modo apresenta, em nosso entendimento, graus e níveis. Esses graus de profundidade, tanto do sensorial como da percepção, permitem chegar à essência. Para Rubinstein (1965, p. 149),

[...] o conhecimento sensorial, enriquecido com os resultados do conhecimento do abstrato, pode alcançar um conhecimento do essencial, do geral, em uma medida sensivelmente maior do que as possibilidades do conhecimento sensorial tomado de per si e isoladamente. Mas este fato não refuta, senão que confirma a necessidade objetiva de que se passe do conhecimento sensorial ao pensamento abstrato.

Até aqui é coerente inferir que tanto a sensação como a percepção são processos que se desenvolvem no ser humano a partir de sua inserção no mundo objetivo e seu funcionamento possui características psicológicas e gnosiológicas. Vimos que esse funcionamento é ativo e possui graus de aprimoramento e refinamento e aspectos que se modificam com o desenvolvimento histórico⁹² e dependendo das

⁹² Luria (1990), em suas investigações sobre a percepção de cor e forma com diferentes grupos de adultos (mulheres *ichkari*, camponeses, mulheres na pré-escola, ativistas das fazendas coletivas e mulheres na escola de professores), constatou mais semelhanças em relação “aos indivíduos formados com

experiências sócio-históricas às quais os indivíduos estão submetidos, que serão menos ou mais enriquecidas. Vimos ainda que não existe pensamento abstrato desligado do sensorial.

Entendemos que o pensamento abstrato é a base do pensamento teórico e que qualquer pensamento teórico está vinculado ou se inicia por meio dos dados sensoriais, chegando ao conteúdo mais abstrato a partir de análises mais ou menos profundas desses dados sensoriais que contribuem para a formação do pensamento abstrato que em seu interior encontra um conteúdo sensorial. Por mais comum que seja a generalização conceitual, está envolvida também uma generalização sensorial. Portanto, no processo da cognição, ou seja, no processo de adquirir conhecimento ao incorporar conteúdos abstratos, de certo modo estará presente uma esfera sensorial que vai consolidando-se e transformando-se sem jamais ser eliminada, modificando a qualidade sensorial e conseqüentemente a qualidade e o aprimoramento do pensamento. No próximo item abordaremos como acontece a atividade psíquica como atividade reflexa a partir do princípio do determinismo materialista dialético.

3.3 ATIVIDADE PSÍQUICA COMO ATIVIDADE REFLEXA: A CONCEPÇÃO DIALÉTICO-MATERIALISTA DO DETERMINISMO

É corrente a ideia presente no senso comum de que nosso cérebro é o responsável pelo pensamento. Em certo sentido, ele é mesmo, mas não como aquele que produz o pensamento, e sim como órgão responsável por uma atividade denominada atividade psíquica, que se desenvolve no interior desse órgão. Trata-se, portanto, de uma atividade cerebral que, conforme já explicitado anteriormente, só é possível em uma concepção materialista, em função do mundo exterior e da ação que este exerce sobre o cérebro. Isso significa dizer que essa é uma atividade reflexa, determinada por aquilo que está fora e em contínua interconexão com o corpo ou fenômeno que recebeu determinado

influências culturais e acadêmicas, isto é, a pessoas com um sistema de códigos conceituais para os quais tais percepções estão adaptadas. Em outras condições sócio-históricas, nas quais a experiência de vida é basicamente determinada pela experiência prática e onde a influência da escolaridade ainda não chegou a ter um efeito, o processo de codificação é diverso porque a percepção de cor e forma se adapta a um sistema diferente de experiências práticas, sendo designada por um sistema diferente de termos semânticos e estando sujeita a leis diferentes” (LURIA, 1990, p. 63).

estímulo ou sofre determinada ação. Nas palavras de Rubinstein (1979, p. 286), “é uma atividade com a qual o organismo responde à ação do estímulo, porém, o estímulo externo não determina de forma direta o efeito último do processo a que dá origem, sua ação se efetua de maneira mediada através das condições em que se encontra”.

Diferentemente de uma determinação mecanicista, na qual as causas externas exercem uma determinação direta sobre o corpo ou fenômeno, o determinismo materialista dialético, ao contrário, vai dizer que existe uma relação de interdependência, na qual o caráter das condições internas, relativas à atividade nervosa superior, os processos nervosos fundamentais, suas correlações e suas leis internas são responsáveis por essa mediação. O efeito desse estímulo não depende somente do corpo que o originou, mas também do corpo sobre o qual a ação se processa. Aqui verificamos claramente o princípio materialista dialético do determinismo: as causas externas atuam sobre as condições internas. A partir desse princípio se configura que toda ação é uma interação entre causas e condições.

Segundo Rubinstein (1979), Lenin, em sua obra *Materialismo e empiriocriticismo*, apresenta o monismo materialista da filosofia marxista cuja essência está expressa na seguinte frase: “o psíquico, a consciência, o espírito, é a função do cérebro, o reflexo do mundo exterior” (RUBINSTEIN, 1979, p. 282). Lenin considerava que “no fundamento do mundo material se encontra a propriedade do reflexo” (RUBINSTEIN, 1979, p. 16). Podemos dizer que a base ontológica está “na propriedade do reflexo como propriedade geral da matéria” (RUBINSTEIN, 1979, p. 16), ou seja, repousa no fato de que a própria matéria possibilita seu reflexo, pode ser refratada/refletida e apreendida pela consciência, sendo que o objeto tem papel determinante. Esse processo ocorre por meio das atividades internas de análise, de síntese, dirigidas ao reconhecimento e restabelecimento mental da realidade objetiva, transformando os dados sensoriais iniciais que surgem por meio do resultado dos estímulos da ação dos objetos sobre os órgãos dos sentidos, mas que, no entanto, ainda não expressam de forma apropriada a “essência” do objeto.

A captura da essência do objeto se configura como um degrau superior do pensamento, exige outras formas e movimentos do pensar e está relacionada com a teoria do reflexo e sua relação cognoscitiva — assunto sobre o qual versaremos mais à frente. Setchenov (1866), chama a atenção para o fato de que o reflexo cerebral é um reflexo aprendido e não inato, adquire-se ao longo do desenvolvimento individual, tem uma relação de dependência com as condições nas quais se forma. Assim, o

reflexo cerebral constitui um nexos entre o organismo e suas condições de existência. Ele considerava a atividade psíquica como um “encontro” do sujeito com a realidade objetiva.

Rubinstein (1965), a partir de Lenin, esclarece que a atividade psíquica é uma função do cérebro, é um reflexo do mundo exterior, dado que a própria atividade cerebral é uma atividade reflexa e tem como condicionante a ação desse mundo. “A atividade psíquica é uma atividade cerebral que constitui, tanto, um reflexo, e um conhecimento do mundo” (RUBINSTEIN, 1965, p. 11), o que, segundo o autor, leva a duas consequências: uma de caráter gnosiológico, relacionada ao valor cognoscitivo dos fenômenos psíquicos em função da realidade objetiva, e outro, na esfera das ciências naturais, concernente à vinculação do psíquico com o cérebro. Essas duas decorrências não são opostas e nem separadas; elas formam uma relação do psíquico com o cérebro e sua relação com o mundo exterior.

A própria atividade do cérebro depende dessa interação entre o homem e o mundo exterior, da relação que se estabelece entre a atividade do homem e suas condições de vida, suas necessidades. “O cérebro é somente o *órgão* da atividade psíquica” (RUBINSTEIN, 1965, p. 15, grifo do autor) — aliás, um órgão altamente complexo —; o homem é o sujeito da atividade. É o homem que tem sentimentos, pensamentos que emergem por meio da atividade do cérebro, que entra em contato com conhecimento do mundo exterior e o modifica, é o homem, com sua ineliminável base inorgânica e orgânica, que por meio de “sentimentos e pensamentos expressa uma atitude emocional e cognoscitiva do homem frente ao mundo” (RUBINSTEIN, 1965, p. 15). Desse modo, os fenômenos psíquicos estão necessariamente vinculados à realidade objetiva e à atividade reflexa do cérebro.

Podemos dizer que o cérebro é, por conseguinte, o órgão da atividade psíquica e não sua fonte. A fonte da atividade psíquica é o mundo exterior, é aquilo que se encontra fora do indivíduo, que o motiva a agir, a realizar sua atividade prática e, desse modo, conhecer e atuar na realidade cognitivamente. A função cognoscitiva do homem em relação ao conhecimento do mundo exterior possui uma base material, real, objetiva, constituída pelo movimento interativo constante que se produz entre o indivíduo e o mundo objetivo durante toda a sua vida por meio de sua ação prática e de suas relações com outros homens.

A concepção da atividade psíquica como atividade reflexa, descansa no princípio de que os fenômenos psíquicos surgem no processo de

interação que se estabelece entre o indivíduo e o mundo através do cérebro; por esse motivo os processos psíquicos, inseparáveis da dinâmica dos processos nervosos, não podem ser desvinculados nem da atividade, das ações, do fazer prático deste último. Os processos psíquicos servem para regular dita atividade prática do indivíduo (RUBINSTEIN, 1965, p. 243).

Essa é a base ontológica sobre a qual se produz a atividade cognoscitiva do homem que, dado seu caráter de ser social, transcende, mas não elimina, a esfera inorgânica e orgânica e adquire conteúdo cada vez mais social. Portanto, a concepção materialista dialética do determinismo, como demonstramos anteriormente, atua como mediadora, tanto na teoria dos reflexos — concernente à atividade psíquica como atividade nervosa superior do cérebro — quanto na teoria materialista do reflexo — relativa à atividade psíquica como atividade cognoscitiva do homem.

Lukács (1981), corrobora, diferenciando como na espécie orgânica o processo de reprodução atende as demandas biológicas e como no ser social o próprio processo de reprodução (não apenas biológico, mas da vida mesmo), provoca mudanças tanto internas (no sujeito) como externas (na realidade).

Enquanto na vida orgânica as tendências para preservar a si e à espécie são reproduções em sentido estrito, específico, ou seja, são reproduções daquele processo vital que perfaz a existência biológica de um ser vivo, enquanto, portanto, neste caso só mudanças radicais do ambiente provocam, via de regra, uma transformação radical destes processos, no ser social a reprodução implica, por princípio, mudanças internas e externas (LUKÁCS, 2013, p. 159-160).

Essa premissa filosófica permitiu uma nova abordagem sobre essas duas questões (orgânica e cognitiva) importantíssimas e completamente imbricadas em seu funcionamento, comprovando seu caráter de unidade. Podemos inferir a evidência de duas áreas do conhecimento (a psicologia e a filosofia) nos estudos de Rubinstein e Lukács sobre a teoria do conhecimento, com decorrências substanciais

para a educação que busca o desenvolvimento integral da pessoa. Assim se refere Rubinstein:

Isso se traduz já com toda clareza, na estrutura da teoria psicológica do pensar, no enfoque dos problemas básicos, de princípio, acerca da teoria da sensação e da percepção, e ainda se traduzirá na solução de todas as questões fundamentais da psicologia, incluídas as questões psicológicas da educação do homem (RUBINSTEIN, 1979, p. 288).

Isso demonstra a preocupação de Rubinstein com os processos psíquicos internos e sua determinação na constituição da atividade psíquica. Para ele, como já dissemos anteriormente, as condições externas têm prioridade ontológica sobre as internas. O autor assevera que a tarefa da psicologia é justamente investigar as condições internas e suas determinações e que a questão biológica e seus determinantes não são subsumidos do complexo funcionamento da atividade psíquica. É importante considerar que a atividade psíquica, como tal, é uma atividade de um órgão material, do cérebro, mas é também uma atividade nervosa. Por isso é necessário estabelecer a correlação entre esses dois processos.

Nosso objetivo com essa exposição é demonstrar o caráter de atividade reflexa de nosso cérebro como atividade imanente, mas não inata, cuja base está assentada na perspectiva do materialismo, que encerra antigas dualidades sobre a atividade psíquica e a reafirma como uma atividade cerebral condicionada exteriormente, desvinculando-a de uma perspectiva metafísica que considerava a alma sua fonte.

Neste momento não abordamos a questão da atividade reflexa em si, sob a ótica fisiológica e seu funcionamento específico, muito embora ela necessariamente precise ser considerada e conhecida. Sabemos que a atividade reflexa inicia a partir de um estímulo exterior sobre o receptor (órgãos dos sentidos), mas não vamos adentrar nesse aspecto, pois o que nos interessa aqui é entender que, nesse complexo processo, o resultado que se apresenta é a sensação e a percepção.

Importa salientar que, em consequência da formação da sensação e da percepção proveniente do estímulo externo sobre o receptor, funda-se uma atividade genuína que acontece no processo mesmo de seu funcionamento, fazendo emergir do homem, por meio da ação no

mundo exterior, as respostas para satisfação de suas necessidades que incluem modificações nesse mundo.

A atividade reflexa do cérebro é provocada por estímulo, que atua a princípio como agente físico. No transcurso da atividade reflexa que este provoca, surge a sensação, e o estímulo, que trabalha a princípio tão somente como agente físico, toma o caráter de objeto sensorialmente percebido. O decurso ulterior da atividade reflexa, se verifica sob a ação deste objeto reflexado sensorialmente por meio da sensação (objeto que não deixa de ser, no entanto, agente físico). Deste modo a sensação se incorpora na atividade reflexa (RUBINSTEIN, 1965, p. 281).

O objeto passa a ser um sinal que se incorpora na atividade reflexa, mediado pela sensação, ou ainda, o sinal é o estímulo mediado pelas sensações e percebido em forma de objeto. Reconhecer o papel das percepções e das sensações na atividade reflexa do cérebro não significa, diz Rubinstein (1965), a introdução de um elemento subjetivista. O monismo materialista em relação à teoria do conhecimento reconhece que as sensações e as percepções são reflexo e imagem daquilo que possui uma existência real (assunto que veremos mais à frente), em um movimento que possui plena objetividade.

A atividade reflexa produz, portanto, dois resultados fundamentais: o de reflexar, refletir o mundo — de modo imediato pelos sentidos e de modo mediado pela palavra —; o outro se refere às ações do homem para satisfação de suas necessidades; ao satisfazê-las, ele modifica a realidade.

Segundo Rubinstein (1965, p. 288), “a atividade reflexa do cérebro é uma atividade analítico-sintética. Análise e síntese constituem sua composição básica”. Os processos de análise e síntese estão presentes tanto em relação aos estímulos que atuam sobre o cérebro como na relação cognoscitiva deste, como característica do pensamento propriamente dito. Inicialmente ocorre por meio das imagens sensoriais imediatas e posteriormente para análise e síntese de imagens verbais. “O pensamento, que opera com material mental objetivado na palavra, constitui sempre uma interação entre o sujeito pensante e o conteúdo do saber objetivado na palavra” (RUBINSTEIN, 1965, p. 290). A palavra, por condensar a experiência social objetivada, permite a comunicação entre o homem e a humanidade, assim como possibilita fixar resultados

do conhecimento e adjudica continuidades, ou seja, oportuniza o processo histórico do conhecimento. Assunto que abordaremos mais a frente.

Em cada estágio do processo cognitivo se altera o caráter de análise, de síntese e de generalizações. Essa modificação está relacionada ao objeto-ser daquilo que se analisa, sintetiza e generaliza. Do mesmo modo, em cada estágio da cognição, esse caráter aparece com particularidade qualitativa diferenciada em relação a cada um desses processos.

Explicitado o caráter da atividade psíquica como atividade reflexa do cérebro, veremos agora o caráter cognitivo da atividade psíquica e como, a partir do princípio do determinismo dialético, já mencionado por nós, é possível compreender esse movimento das causas externas, portanto, do mundo externo atuando sobre condições internas do indivíduo como um dos princípios fundantes da psicologia soviética e marxista que revela as condições internas da atividade psíquica no processo de apropriação de conhecimento.

3.4 OS CAMINHOS PARA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: O PENSAMENTO COMO COGNIÇÃO

Iniciaremos retomando a premissa básica apresentada por Rubinstein (1965), de que a atividade psíquica é uma atividade reflexa e, ao mesmo tempo, um reflexo da realidade objetiva: “a atividade psíquica constitui uma função do *cérebro* e um reflexo do *mundo* exterior, porque a própria atividade cerebral é uma atividade reflexa condicionada à ação desse mundo” (RUBINSTEIN, 1965, p. 12, grifos do autor).

A partir da breve diferenciação formulada entre a perspectiva materialista e idealista em relação à teoria do conhecimento, abordaremos com mais detalhes a concepção dialético- materialista do determinismo no que tange à atividade psíquica em seu aspecto cognoscitivo. Em nossa compreensão, esse princípio dialético- materialista do determinismo desenvolvido por Rubinstein nos permite objetivar de forma contundente os caminhos do pensamento assentados na concepção materialista e seu papel no processo de investigação do conhecimento.

Davídov, em suas publicações intituladas *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico* (1988), e *Tipos de generalización en la enseñanza* (1982), reconhece que Rubinstein foi um dos psicólogos soviéticos de base marxista que se dedicou ao estudo dos processos do pensamento.

Em nossa psicologia dos últimos decênios, a teoria mais circunstanciada do pensamento figura nas obras de S. L. Rubinstein (1889-1960), que tem feito avançar muito a solução de vários problemas fundamentais relacionados com o estudo desta complexa forma de atividade psíquica (DAVYDOV, 1982, p. 227-228).

É fundamental reconhecer que todo processo psíquico tem um aspecto cognitivo e está envolvido em uma permanente relação de conhecimento, mas não se reduz a este. Rubinstein (1965 p. 14), afirma que “todo ato psíquico concreto, toda a ‘unidade’ de consciência compreende ambos os componentes: um intelectual ou cognoscitivo e outro afetivo”. Mas é no aspecto cognoscitivo que se manifesta de forma mais relevante a conexão entre os fenômenos psíquicos e o mundo exterior.

Para fazer essa afirmação, o autor se inspira na concepção dialético-materialista do determinismo apresentada por Lenin, cujo princípio é que as causas externas atuam sobre condições internas. Essa premissa possibilitou superar a antítese entre o condicionalismo externo e o desenvolvimento espontâneo interior. É exatamente esse encadeamento entre essas causas e condições que permite explicar os fenômenos e “proporciona os cimentos de uma teoria a um referido fenômeno, seja o que seja, incluindo os fenômenos psíquicos” (RUBINSTEIN, 1959, p. 10). Por meio dessa fórmula foi possível determinar a regularidade dos fenômenos psíquicos. Esse movimento de encadeamento entre os excitantes externos e as condições internas se deve ao fato de o próprio desenvolvimento possuir uma lógica interna, não obstante esteja condicionado por influxos externos.

Ao aceitar a teoria dos dois fatores, Rubinstein (1965), sustenta que é possível superar antigas dicotomias e dar um novo significado à compreensão sobre os fenômenos psíquicos. Cabe assinalar que, nesse encadeamento de influências recíprocas entre as causas externas e condições internas, as primeiras têm prioridade ontológica sobre as secundas.

Com referência à fórmula estímulo-reação defendida por Watson⁹³ na psicologia behaviorista e que postula que a causa externa, o

⁹³ John Broadus Watson (1878-1958) – psicólogo estadunidense que lançou as bases teóricas da psicologia do comportamento, o behaviorismo ou comportamentalismo. É autor dos livros *The ways of behaviorism* (Os caminhos

estímulo do ambiente, determina de forma direta a reação do organismo, sem que em nada intervenham fatores internos, Rubinstein (1959), afirma que Watson aborda a questão, omitindo as reações internas, sem considerar o efeito provocado por tais estímulos; “não correlaciona os influxos externos com as condições internas” (RUBINSTEIN, 1959, p. 11). Segundo esse pensamento behaviorista, o processo assumia caráter mecânico, a dialética inexistia nesse processo, entendia-se que os estímulos externos atuavam diretamente sobre o sujeito, provocando reações, ignoravam-se as condições internas do sujeito, deduzindo os fenômenos psíquicos diretamente da excitação externa.

As causas externas (excitantes externos) atuam sempre de forma mediada sobre condições internas. “Assim concebido o determinismo, a personalidade adquire verdadeira importância no conjunto global de condições internas necessárias para a regularidade dos processos psíquicos” (RUBINSTEIN, 1959, p. 14). Os estímulos externos se encontram relacionados com o seu efeito psíquico tão somente de forma mediada. É isso que Rubinstein considerava como a pedra angular para o estudo teórico dos problemas da psicologia.

Do mesmo modo, Vigotski dedicou particular atenção em seus estudos e investigações ao caráter das mediações — ferramenta material — no desenvolvimento cultural humano, especialmente aos mediadores semióticos que envolvem os signos até sistemas semióticos complexos que atuam com ferramentas psicológicas e transformam os impulsos naturais em processos mentais superiores.

Esses fundamentos do princípio do determinismo dialético permitem desvendar processos que ficam subsumidos na atividade psíquica e que parecem ser conhecidos e compreendidos. Nosso objetivo, como já explicitamos várias vezes, é justamente chegar à gênese desses procedimentos para posteriormente compreender de forma mais clara e objetiva como se originam os processos cognitivos de apropriação da realidade no início do desenvolvimento da criança, quando esses processos estão presentes como leis gerais.

Do princípio do determinismo dialético é possível depreender que:

– a prioridade ontológica está nas causas externas (excitantes externos);

– as causas externas e as condições internas funcionam como uma unidade, ou seja, não é possível separá-las; são processos que, embora diferentes, com determinações próprias, funcionam dialeticamente;

– o encadeamento, a correlação existente entre esses dois fatores (causas externas e condições internas), ocorre sempre de forma mediada; são processos que jamais acontecem de forma direta;

– toda ação é uma interação entre as causas externas e as condições internas;

– as sensações e as percepções são as formas iniciais de estabelecer correlação entre o externo e o interno, mas não se limitam a essa etapa; representam apenas o primeiro degrau do complexo processo cognoscitivo, estando presentes em qualidade diferenciada em todo o processo como atributo ineliminável;

– esse princípio se aplica a todos os problemas da atividade psíquica.

Além dessas características, Rubinstein (1959), apresenta outro aspecto importante do princípio do determinismo relacionado ao processo do pensar:

[...] o pensamento se encontra incluído no processo que se origina em virtude das influências recíprocas que se dão entre o homem e o mundo objetivo; surge no transcurso de dito processo e serve para que este último se verifique eficientemente. A cognição, o pensar é um processo formado por influências recíprocas que se estabelecem entre o sujeito pensante e o objeto, entre esse e o conteúdo objetivo do problema que se resolve (RUBINSTEIN, 1959, p. 22).

Decorre dessa premissa que as condições internas da atividade cognoscitiva e as leis que a regem não podem separar-se das condições objetivas externas. O pensamento possui leis internas próprias, o que significa dizer que no processo de pensar vão se criando condições internas adequadas para que esse processo possa continuar desenvolvendo-se, sendo que nas condições internas existem aspectos fisiológicos (processos cerebrais, corticais) que estão incluídos organicamente como parte da atividade mental, conectados entre si, e aspectos psicológicos. Isso implica considerar que o não desenvolvimento ou enriquecimento do processo do pensar, das condições internas sob o influxo de causas externas, dá-se em nível menos profundo, mais superficial.

O pensamento é um processo de cognição, portanto, de conhecimento, que emerge diante de situações problemáticas, cujo objetivo é resolvê-las. Contudo, o pensamento é muito mais do que isso; vai além de uma definição apenas pragmática.

O fato de existirem situações problemáticas revela o desconhecimento para a sua solução, isto é, a situação-problema indica pontos desconhecidos, denotando algo que está implícito, não conhecido explicitamente em relação às conexões com as quais se encontra posto. Justamente aquilo que está implícito é que vem a ser o problema, pois se estivesse explicitado seria conhecido e portanto deixaria de configurar-se como problema. Rubinstein (1959, p. 24), assevera que “o caráter problemático”

[...] é uma propriedade inerente à cognição. Não expressa somente um determinado estado subjetivo do ser cognoscente, mas surge com a necessidade rigorosa da relação objetiva que se estabelece entre o conhecer e o ser, entre o conhecer e seu objeto, assim como a natureza deste último do caráter infinito de seus determinantes e da inter-relação dos mesmos (RUBINSTEIN, 1959, p. 24).

O caráter de infinidade das coisas condiciona, de certo modo, a existência de problemas e de situações-problema, já que os fenômenos do mundo não se encontram isolados, mas em recíproca concatenação, pois algo dado explicitamente resulta em algo dado implicitamente (aparência e essência). Há sempre uma inter-relação entre tudo o que existe, o que constitui a base ontológica do problema do conhecimento.

O pensamento pode ser definido como o conhecer que ocorre de forma mediada e sua função é buscar o que está dado implicitamente, partindo do que está explicitamente posto. Mais à frente abordaremos de que modo a mediação por instrumentos e signos está presente desde o início nos processos de desenvolvimento do pensamento humano. Mas o que mobiliza o homem a pensar? Entre as premissas, destacam-se o desejo de conhecer o desconhecido, aquilo que ainda não está para ele explicitamente exposto; a motivação para descobrir o implícito; a busca entre o dado e o buscado, entre o que existe e é conhecido e o que existe é não conhecido. Supõem-se que o que leva o homem a pensar são os motivos, as necessidades. É preciso que existam motivos que incitem o homem a pensar, e tais razões, podemos dizer, encontram-se, em última

instância, na vida do homem. A própria vida é que coloca para ele problemas como: o que fazer? Podemos dizer que a própria vida gera motivos para conhecer.

Seja qual for a razão que leva o homem a pensar, uma vez iniciado esse processo, incidirão motivos de caráter cognoscitivo, como o desejo de saber o desconhecido. E nesse desejo se encontra o que há de mais importante no processo do pensar, na cognição: “o recíproco influxo entre o sujeito pensante e o objeto de conhecimento” (RUBINSTEIN, 1966, p. 29). Isso traduz o princípio do determinismo dialético, segundo o qual o ponto de partida são as condições externas que atuam sobre as condições internas do sujeito. Veremos agora os elementos constitutivos das condições internas do processamento do pensar.

3.5 OS PROCESSOS DO PENSAR: A CONFIGURAÇÃO DO CONHECIMENTO EMPÍRICO E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A discussão que vamos apresentar é bastante complexa e, dependendo da base teórica que a sustente, corre-se o risco de torná-la ainda mais obscura, gerando interpretações equivocadas. Iniciaremos retomando, ainda que brevemente, algumas considerações sobre a gênese do processo de formação do pensamento, do conhecimento e, conseqüentemente, a formação inicial de conceitos.

O processo de formação de conceitos é necessariamente constituído por uma dimensão de conhecimento. Não é possível formar conceitos sem que haja conhecimentos, ao mesmo tempo em que determinada relação de conhecimentos envolve indispensavelmente, como já demonstramos, etapas, operações mentais e processos, condições internas próprias da atividade reflexa psíquica (causas externas sobre condições internas) que possibilitam ao sujeito conhecer. Nesse sentido, consideramos necessário reafirmar que a base ontológica de todo o conhecimento humano é sua atividade objetual-prática — o trabalho, o agir humano.

Leontiev (1983, p. 51), ressalta a importância que teve a categoria da práxis na teoria do conhecimento e como ela se institui como ponto fundamental da “linha divisória entre a concepção marxista do conhecimento e a existente no materialismo pré-marxista por um lado, e na filosofia idealista, por outro”. Leontiev recupera em Marx e Lenin a categoria da prática. Citando Lenin, ele acentua que “o ponto de vista da

vida, da prática, deve ser o ponto de vista primeiro e fundamental da teoria do conhecimento” (LEONTIEV, 1983, p. 51).

Marx e Engels (2009), escreveram que as ideias, as representações da consciência, aparecem inicialmente entrelaçadas com a atividade material e o comércio material dos homens, como a linguagem da vida real. Com o desenvolvimento da atividade prática, social, os homens não apenas produzem a partir da natureza o que consideram necessário, mas reproduzem e também passam a criar qualquer objeto que esteja nela incluído potencialmente. Marx assim se refere ao caráter de natureza consciente desse processo:

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física [...] (MARX, 2009, p. 85, grifos do autor).

Sabemos que o mundo objetivo, a realidade e a necessidade humana de atuar nesse mundo geraram profundas mudanças na sensibilidade humana em comparação à do animal, possibilitaram estabelecer elos entre as ações materiais e as representações. Essa forma inicial permitiu o desenvolvimento de todos os tipos de atividade espiritual do homem, inclusive, como já vimos, o pensamento.

Os animais, mesmo os superiores, apresentam em seus atos imediatos do comportamento apenas e tão somente imagens diretas da percepção do meio. Já com as pessoas, os objetos naturais aparecem como algo que necessita ser transformado para que possa satisfazer suas necessidades sociais. A mão humana é, sem dúvida, um órgão preponderante, porque por meio da sua capacidade tátil foi possível realizar muitos e refinados movimentos. Obviamente que, com sua interação com outros órgãos dos sentidos, adquiriu a função de orientação do mundo objetual. “Antes de converter-se em objeto do

pensamento, a natureza tem que passar pelas mãos do homem cingido com seus instrumentos de trabalho” (ROSENTAL; STRACKS, 1958, p. 5).

Marx mostra claramente como a formação dos órgãos dos sentidos possui vinculação com o desenvolvimento histórico da espécie humana, com o mundo dos objetos criados por ela, e como essa atividade se converteu na base do trabalho.

Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentido práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela experiência de *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui (MARX, 2009, p. 110, grifos do autor).

O longo processo de socialização da humanidade foi adquirindo caráter cada vez mais universal em sua forma de reproduzir e assimilar objetos, assegurando a essência destes nesse processo. Inicialmente, em épocas remotas da história humana, o processo de transformação das representações estava ligado de forma ineliminável com a atividade material prática e social das pessoas. Segundo Davídov (1988), a idealização primária das representações estava relacionada a aspectos da vida material, especialmente aqueles que podiam ser observados e constatados por meio da percepção. Também estava associada a uma finalidade previamente idealizada com objetivo claro de atender a realização de uma atividade. Como escreveu Davídov (1988, p. 118), citando Marx, “o ideal não é, ao contrário, mas que o material traduzido e transposto na cabeça do homem”. Isto é uma das etapas do *pôr teleológico*.

Por meio da atividade laboral, de natureza socialmente mediada, vincula-se outro elemento fundamental tão importante quanto o trabalho: a linguagem. Pela linguagem foi e é possível transmitir regras, usos e conhecimentos correspondentes aos objetos. Davídov (1988, p. 70), acentua que “os objetos incluídos na atividade laboral e suas relações se separam do conjunto de outros objetos, no início em forma prática e depois em forma de palavras-denominações”.

No mesmo contexto, Davídov (1988), destaca o papel da imaginação. Ele afirma, a partir dos aportes teóricos de Lenin, que a

imaginação tem participação importante no processo de representação humana sobre a classe dos objetos. Na ideia mais geral (“mesa”, em geral) existe uma partícula de fantasia. Assim, a imaginação na atividade objetual-sensorial das pessoas e em sua comunicação permitiu desenvolver planos de ações futuras, comparar variantes diversas e fazer a melhor escolha para aquele determinado fim. “As representações se tornaram objeto da atividade, sem referência direta às coisas mesmas” (DAVÍDOV, 1988, p. 71). Essa atividade constitui um processo importantíssimo na medida em que faculta a projeção de imagens ideais sem adulterar, até certo ponto, as coisas mesmas, como já evidenciamos no item que trata da teoria do reflexo como imagem na consciência.

O pensamento consiste justamente nesse procedimento, de transformar não somente o que foi projetado idealmente, mas o esquema idealizado da atividade, ou seja, a imagem inicial do objeto de trabalho em outro objeto idealizado. É no processo de modificação e construção daquilo que foi idealmente pensando que emerge a compreensão propriamente racional do objeto mesmo da atividade, compreensão esta que assume caráter complexo e contraditório. “Essas transformações das imagens podem realizar-se tanto no plano das representações sensoriais como na atividade verbal discursiva, com elas ligada” (DAVÍDOV, 1988, p. 71).

Essas considerações nos remetem novamente para a definição de pensamento como processo, precisamente por seu caráter de atividade reflexa do sujeito que influi sobre o mundo objetivo e sofre influência deste, pois em cada ato de pensar modifica a correlação do sujeito-objeto, provoca alterações na situação de origem, possibilita novos movimentos do pensamento, existindo uma profunda conexão entre os processos do pensamento e os resultados a que este chega.

Os resultados desse processo — conhecimentos e conceitos — incorporam-se nos processos do pensar, enriquecendo e condicionando seu ulterior desenvolvimento. “Se pensa por meio de conceitos. O processo do pensar constitui, ao mesmo tempo, um movimento de conhecimento. É isso que precisamente dá conteúdo ao pensamento” (RUBINSTEIN, 1966, p. 39).

Um aspecto relevante decorrente do que apontamos antes se refere ao fato de que, se pensamos por de meio de conceitos, então podemos dizer que o processo do pensamento é antes de tudo um processo de análises e de sínteses que permite fazer abstrações e generalizações, sendo que análise e síntese são dois elementos do mesmo processo do pensar que se encontram relacionados e condicionados entre si.

O processo analítico do pensamento em relação à realidade ou aos objetos, seja ele qual for, permite-nos estabelecer relações do todo com as partes, sem, no entanto, deixar que esse todo se desintegre ou que o percamos de vista. Por conseguinte, o processo de análise não se configura somente como uma apreciação de partes, mas em um exame no qual as conexões e as relações de ditas partes, seus elementos e propriedades, podem ser conhecidos e, ao se tornarem conhecidos, podem ser transformados. Essa transformação do todo ocorre a partir de novas correlações que se dão por meio da análise realizada dos elementos do todo “separados” pela análise que constituirá a síntese.

A análise e a síntese não se apresentam como processos exclusivos do pensamento abstrato⁹⁴. São formas constantes em todo o processo de cognição. No conhecimento sensorial e na percepção elas também estão presentes. Como “denominadores comuns” do processo cognitivo, caracterizam-se por diferentes estágios no processo de desenvolvimento cognitivo. Encontram-se sempre vinculadas uma a outra. Por um lado, a análise de um objeto ou problema pressupõe sempre uma síntese e, por outro, a síntese pressupõe uma análise que enlaça de outra forma os elementos destacados por ela.

A intuição, as associações, as comparações, fazem parte do processo de desenvolvimento do pensamento; não é possível retirá-las. Nós as percebemos como etapas do pensamento. O pensamento intuitivo, as associações, são elementos da dinâmica de desenvolvimento do sujeito singular para apropriar-se do real, para que possa atingir os graus e dimensões de maturidade que lhe permitem ir cognitivamente para além da aparência e avançar em seu processo de conhecer.

As unidades de análise e de síntese também se fazem presentes no estágio do conhecimento empírico, integram o processo por meio de comparações com as quais se toma conhecimento das coisas e do mundo circundante. Quando se relacionam e se confrontam entre si os fenômenos, estabelece-se o que é geral e o que os diferencia. “O geral obtido como resultado de análise, unifica, quer dizer, sintetiza os fenômenos generalizados” (RUBINSTEIN, 1966, p. 48). A comparação

⁹⁴ Segundo Kopnin (1978, p. 154), o abstrato e o concreto são categorias da dialética materialista elaboradas para refletir a mudança da imagem cognitiva tanto no que concerne à multilateralidade da abrangência do objeto nessa imagem quanto à profundidade da penetração na essência dele. Eles expressam as leis da mudança que se opera no conteúdo do conhecimento ao longo de toda a sua evolução.

é uma análise que acontece por meio de uma síntese que leva a outra generalização e, conseqüentemente, a uma nova síntese. Essa forma é um marco do conhecimento empírico em suas etapas iniciais, especialmente no desenvolvimento cognitivo na criança.

Percebemos que sínteses e análises são processos que não cessam, como já afirmamos antes; são contínuos porque se correlacionam com todo o processo do pensar. Por mais sintética que seja a conceptualização de um fenômeno, constitui-se, por uma parte, como produto da análise da realidade e, por outra, como abstração de várias de suas facetas.

Além da análise e da síntese, estão presentes no processo do pensamento, como partes constitutivas dele, as operações intelectuais de abstração e generalização. São dois processos igualmente importantes do pensamento e também possuem estágios de desenvolvimento no processo cognitivo, sendo decorrentes da análise e da síntese. A primeira forma (análise e síntese) é dada necessariamente em cada um dos atos do conhecimento sensorial; consiste em separar algumas propriedades do objeto percebidas por meio dos sentidos e em diferenciar outras. Essa primeira etapa da dimensão da abstração consiste em reconhecer as propriedades do objeto por meio dos sentidos, mas não ultrapassa a esfera dos limites sensoriais, não permite reconhecer características dos objetos que não estejam dadas sensorialmente. No entanto, sua importância reside no fato de que permite reconhecimento do objeto para fins práticos.

A particularidade que diferencia a abstração a que nos referimos da abstração presente no pensamento abstrato é que esta, mesmo tendo seu ponto de partida no aspecto sensorial, excede seus limites.

Graças à atividade de abstração e generalização do cérebro humano se descobrem as leis que regem o mundo objetivo e se captam os nexos e relações internas e essenciais que existem entre as coisas. Neste sentido, a abstração e a generalização são poderosos instrumentos do conhecimento humano. Por meio da abstração eliminamos o que não tem uma importância fundamental para conhecer o objeto e descobrimos e destacamos o necessário do casual, o essencial do não essencial. A generalização nos permite mostrar o fundamento interno, os nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, suas causas, a

lei que os rege (ROSENTAL; STRAKS, 1958, p. 2).

Ao ignorar as circunstâncias estranhas, o casual que oculta o que é essencial no fenômeno, a abstração se apresenta como algo “puro”, “idealizado”. Esse tipo de abstração não faz mera seleção das propriedades diretas dos fenômenos, mas as transforma. A abstração científica diferencia as propriedades essenciais das não essenciais e, nesse sentido, Rubinstein (1959), afirma que ela possui duplo aspecto: positivo e negativo.

Abstrair significa não fazer somente caso omissivo de algo, também, separar uma coisa da outra. Também significa não tomar em consideração umas facetas do fenômeno e tomar outras, pô-las em relevo. Por outra parte, a abstração científica, que dá caráter ao pensamento científico abstrato, não é um ato que se pode verificar de modo subjetivamente arbitrário. A abstração científica encontra-se objetivamente condicionada (RUBINSTEIN, 1959, p. 51).

O autor adverte que, para definir com toda a propriedade a abstração, é necessário indicar o que se abstrai a respeito de que coisas se abstrai. Assim, a abstração científica exige a delimitação do que não é essencial, do que oculta a natureza específica do fenômeno ou sua essencialidade. Ao mesmo tempo, esse tipo de abstração permite restabelecer o concreto na mente. O pensamento abstrato possibilita qualificar o objeto. Ele não substitui a contemplação viva, mas permite certa continuidade que eleva de forma qualitativa e diversa o nível do conhecimento, que é inacessível em sua forma sensorial imediata.

Kopnin (1978), e Rubinstein (1959), não estão se referindo a abstrações isoladas, até porque elas não concluem o pensamento teórico, muito embora sejam um meio de chegar a esse fim — o pensamento teórico.

Para Kopnin (1978), a abstração⁹⁵ não significa o vazio, o vazio. Ao contrário, “a abstração é um conceito que em seu desenvolvimento

⁹⁵ Kopnin (1978) alerta sobre o lado fraco da abstração que pode gerar imensos equívocos e abismos, e becos sem saída, como se verifica com os intuitivistas e os idealistas. “O intuitivista declara por exemplo que a razão está relacionada com a abstração em cuja natureza está implícita a desintegração da realidade

atingiu determinado nível. Tem como conteúdo certa propriedade real da realidade” (KOPNIN, 1978, p. 156, grifos do autor). Operar com abstrações é desenvolver o conhecimento científico e apreender a realidade objetiva, apesar de a abstração representar o objeto de modo diferente de sua real existência; o conteúdo da abstração é o que realmente existe. Esses princípios constituintes da base da abstração nos possibilitam esclarecer outro processo: a generalização.

Cabe registrar que, neste momento, estamos apresentando conceitualmente e didaticamente esses processos com a finalidade de clarificar suas implicações e funções no processo cognitivo de forma geral, fundamentados em Rubinstein e sua obra *El proceso del pensamiento* (1966). Sabemos que esses processos possuem graus, níveis de profundidade e, quanto mais se desenvolve o ser humano em sua dimensão cognoscitiva, mais intensamente esses processos acontecem e ganham grau de complexidade. Realizamos inúmeras vezes esses processos e muitas vezes eles se tornam imperceptíveis para nós, especialmente nas atividades cotidianas repetitivas.

A generalização, assim como a abstração, possui estágios e graus de desenvolvimento no processo de cognição. Temos a generalização primária e a “generalização propriamente dita, conceitual, necessariamente vinculada à palavra como forma e condição de existência de dita generalização” (RUBINSTEIN, 1966, p. 52). A generalização primária

[...] (do primeiro sistema sinalizador) é de natureza fisiológica, se obtém graças à irradiação da excitação provocada por um elemento sinalizador (elemento ou propriedade que seja estímulo forte) ou por vários elementos deste gênero, ou finalmente, pela relação que entre eles exista (RUBINSTEIN, 1966, p. 52).

Nesse tipo de generalização podemos encontrar as primeiras generalizações do pensamento infantil, que consiste em aplicar uma palavra a uma variedade de objetos. A palavra passa de um objeto a outro, mas não em virtude da generalização verbal-conceitual. Nesse

viva em estados mortos particulares, a sua rudeza cinematográfica. O idealista absolutiza essa peculiaridade da abstração e dela se vale para fundamentar o abismo entre o pensamento e a realidade concreta ou para minimizar o papel do pensamento e substituí-lo por uma forma qualquer de conhecimento irracional” (KOPNIN, 1978, p. 161).

caso, o estímulo forte é que determina a generalização. Damos como exemplo uma criança de dois anos e dois meses que chama todos os animais que têm pelos de gatos. Observa-se que ainda não está presente, nessa etapa, a generalização conceitual-essencial. No capítulo IV articularemos melhor essa questão com os processos do pensamento e da linguagem. Agora nos interessa demonstrar as formas típicas da generalização.

Rubinstein (1966), aponta duas formas de generalização: a relacionada à teoria empírica e a generalização teórica. A generalização empírica se realiza tendo em vista um estímulo forte. Nela, as propriedades têm valor devido à sua transcendência vital e prática. Apresenta-se num primeiro plano a percepção, sensorialmente. Contudo, não excede os limites práticos e sensoriais, não leva a conceitos abstratos, não se configura, portanto, como uma teoria geral da generalização, uma vez que não inclui formas científicas e superiores dela.

Diferentemente da generalização científica, que opera com propriedades essenciais que se destacam por meio da análise e da abstração, a generalização empírica dá os primeiros passos, percebe o que há de comum nos fenômenos e o toma como essencial a partir da comparação e da confrontação, sendo esse um processo muito preciso para determinados fenômenos.

Para Rubinstein (1966), a base da teoria da generalização reside no fato de que “uma coisa é essencial não porque seja comum a vários fenômenos, senão que resulta comum a vários fenômenos porque é essencial para eles” (RUBINSTEIN, 1966, p. 55). Consideramos essa uma premissa ontológica na medida em que ela manifesta a gênese do processo de generalização, além de inverter os polos da generalização empirista que, como já mencionamos, mostra-se insuficiente para o autor.

Na generalização científica está contido o processo da abstração científica que, por meio da análise, separa as circunstâncias contingentes, não essenciais, para poder obter o que no fenômeno é essencial. Esse é o procedimento que leva à generalização científica. O pensamento poderá chegar a generalizações cada vez mais elevadas, quanto mais profundas forem as conexões que o pensamento consegue estabelecer a partir das análises e das abstrações.

Na generalização empírica, o fato de uma propriedade ser comum a todos os objetos não leva à dedução de que ela seja essencial para eles. “O geral que constitui o conteúdo do conceito científico não nos vem dado por uma propriedade qualquer comum a vários objetos e

fenômenos singulares, senão pelo essencial que neles há” (RUBINSTEIN, 1966, p. 56). A estreita relação existente entre o geral e o essencial pode levar a supor, segundo o autor, que, ao delimitar-se algo geral, este seja essencial para os fenômenos, “com a particularidade de que o geral não é mais do que um simples indicador do essencial e de nenhum modo sua base” (RUBINSTEIN, 1966, p. 56). O fato de uma propriedade ser comum a vários objetos não é suficiente para deduzir que seja essencial para todos eles.

Inicialmente, é por meio da comprovação de fatos, de casos singulares, de dados empíricos que o conhecimento teórico começa, e assim deve ser, segundo Rubinstein (1966). O processo de conhecimento empírico estará sempre presente no processo de conhecimento teórico ou científico. Mas para adquirir caráter de conhecimento teórico precisa sair dos limites dos casos particulares, aprofundar suas análises, combinando-as com as abstrações e, por meio destas, chegar às generalizações que, em determinado estágio das análises, permitem que se transformem em conhecimento teórico.

Assim, o pensamento empírico, cuja base está na atividade objetual sensorial das pessoas, não se encerra nele; ao contrário, adquire, com expressão de forma verbal, a experiência de outras pessoas. Segundo Kopnin (1978), não há uma hierarquia entre o sensorial e o racional; são dois movimentos que penetram todas as etapas do desenvolvimento humano. A unidade entre o sensorial e o racional no processo de aquisição dos conhecimentos não é sucessória; ambos necessariamente estão presentes em nossas formas de conhecer.

No pensamento, o processo discursivo acerca dos objetos e suas propriedades somente surge como reflexo e generalização dos esforços práticos do homem. Mesmo quando apenas observamos um objeto, nós pensamos, analisamos, fazemos sínteses, abstrações e generalizações e traduzimos para a linguagem o resultado de tais processos.

A função do pensamento empírico está relacionada à atividade de aproximação, de conhecimento e reconhecimento do objeto ou fenômeno dado. Seu papel está voltado para a catalogação, a classificação, e sua aplicação prática é mais restrita, o que não significa menos necessária, pois configura-se como um ponto de arranque para a construção do pensamento teórico. Ainda segundo Kopnin (1978, p. 152), “no pensamento empírico o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores, acessíveis à contemplação viva”.

Já o pensamento teórico se configura como o reflexo do objeto em suas relações internas, as leis e movimentos que são elaborados,

considerando os dados fornecidos pelo conhecimento empírico. Para Marx, segundo Kopnin (1978, p. 152), “a tarefa da ciência é reduzir ao movimento interno real o movimento visível, que se manifesta apenas no fenômeno”. A nós interessa entender as diferenças em linhas gerais para posteriormente aprofundar a formação dos conceitos empíricos e teóricos no início do processo de desenvolvimento humano. No entanto, podemos afirmar, com base nos estudos dos autores marxistas citados, que o empírico e o teórico são movimentos do próprio pensamento, são diferentes formas e atendem a diferentes instâncias (prática e teórica).

O quadro a seguir, elaborado a partir de algumas comparações e diferenciações estabelecidas por Davídov (1988, p. 154), resume as principais diferenças entre as abstrações e generalizações dos conceitos empíricos e teóricos.

Quadro 1 - Diferenças entre as abstrações e generalizações dos conceitos empíricos e teóricos

Conhecimento empírico	Conhecimento teórico
Elaborado no processo de comparação dos objetos e representações sobre eles. Permite separar as propriedades iguais e comuns.	Surge do processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral. Tal processo serve de base genética inicial de todas as manifestações.
No processo de comparação ocorre a separação geral de certo conjunto de objetos que, ao ser conhecida, permite que os objetos sejam isolados em uma classe determinada, independentemente de eles estarem ou não vinculados entre si.	O processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral com sua base universal ou essência.
Apoiado nas observações, reflete nas representações as propriedades externas do objeto.	Surge sobre a base da transformação mental dos objetos, reflete as suas relações e conexões internas, saindo assim dos limites das representações.
A propriedade geral se separa como algo pertencente à ordem das propriedades particulares e singulares dos objetos.	Determina o nexo da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas diferentes manifestações, o elo do universal com o singular.
A concretização do conhecimento consiste em selecionar ilustrações, exemplos que se encaixem na correspondente classe dos objetos.	A concretização do conhecimento consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir do seu fundamento universal.
Palavras e termos são meios indispensáveis para expressar os conhecimentos empíricos.	Os conhecimentos teóricos se expressam nos procedimentos mentais da atividade mental e posteriormente com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos — a linguagem natural e artificial.

Fonte: Elaborado a partir de comparações e diferenciações estabelecidas por Davíдов (1988, p. 154).

Distinto do pensamento empírico, o pensamento teórico, segundo Davíдов (1988, p. 73), “é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas.” No pensamento teórico é possível reproduzir mentalmente a

experiência sensorial com o objeto e, mais do que isso, operar com as relações e conexões desse objeto. Com conceitos, já não são mais as representações e sim os conceitos advindos de tais representações que permitem estabelecer as relações.

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, 1988, p. 73).

Quando conseguimos expressar um objeto em forma de conceito significa que estamos efetivamente muito próximos de compreender a sua essência. Entretanto, os conceitos possuem uma formação histórica e social assentada nas objetivações da atividade humana, em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de forma racional. Davídov (1982, p. 239), ressalta que “não são as imagens-representações senão os conceitos que permitem reproduzir mentalmente o caráter concreto da realidade”. No pensamento teórico, além dos meios semióticos e simbólicos, é necessário um *movimento do pensar* diferenciado que, segundo Davídov (1982), deduz o particular do geral (no método de interpretação). Para ele, Rubinstein não abordou suficientemente essa questão, indicando as formulações discursivas como o meio fundamental de expressão do conhecimento teórico.

Assim temos visto que, primeiramente, o pensamento precisa ser entendido como processo e, como tal, acontece durante toda a vida e atividade psíquica do homem. Ademais, é um processo mental que se decompõe em elos, ligações, sendo que cada elo “tomado desde o ponto de vista do resultado obtido, se apresenta como ato singular (operação mental)” (RUBINSTEIN 1966, p. 62). Ao contrário do que frequentemente se concebe, não são as operações mentais (análise, síntese, abstração e generalização) que determinam o pensamento, mas sim o processo do pensar que se divide nessas operações. Assim nos esclarece Rubinstein:

À medida que no processo do pensar se vão realizando determinadas operações: análise,

síntese e generalização, à medida que no indivíduo, tais operações se vão fazendo gerais e vão adquirindo formas da natureza, se forma o *pensamento como capacidade*, se vai estruturando o *intelecto*. As operações do pensar não nos são dadas desde o começo, senão que vão se elaborando gradualmente na evolução do próprio pensar (RUBINSTEIN, 1966, p. 63, grifos do autor).

O autor demonstra que o processo do pensar apresenta estágios evolutivos nos quais essas operações mentais também vão aperfeiçoando-se e refinando-se ao longo da atividade psíquica, o que evidencia seu caráter social e de aprendizagem. Porém, é necessário chamar a atenção para o fato de que é insustentável reduzir o pensamento a um conjunto de operações mentais (a um ato mental com execução de regras), como algo primário, ou reduzir seu funcionamento a algo puramente mecânico. Ao fazer isso, elimina-se o próprio pensamento.

Em cada caso concreto, para solucionar determinado problema, poderão ser realizadas algumas operações ou outras, o que não significa que qualquer questão poderá ser resolvida por meio dessas operações. Tomemos como exemplo a aprendizagem das operações aritméticas. Uma criança pode dominar todas as operações aritméticas e não saber qual delas aplicar na solução de determinado problema. Observa-se que, por si mesmo, o conjunto de tais operações não indica qual delas deve ser aplicada. Isso mostra que, ao evocar determinadas operações ou outras na tentativa de resolver o problema, o pensamento requer tanto uma análise deste último como das operações aritméticas possíveis de serem aplicadas para solução da questão, partindo de uma análise que averigua, por meio de síntese, a correlação entre o problema e as operações necessárias para resolvê-lo. A aplicação de uma ou outra operação pressupõe um processo mental (análise e síntese). Retomamos novamente a premissa de que não são as operações mentais que dão origem ao pensamento; ele é que as suscita em seguida e as incorpora no pensamento.

Salientamos que o que estamos realizando aqui é o estudo do pensamento como processo, o que significa, antes de tudo, axiomatizar suas leis internas (de análises, sínteses, abstrações, generalizações), por meio das quais ocorre a modificação dos dados sensoriais que não refletem “em seu aspecto puro” as propriedades essenciais do objeto.

As condições internas do processo determinam a transformação dos dados sensoriais, que não manifestam, “em seu aspecto puro”, as propriedades essenciais do objeto, dados que se obtém pelo estímulo de ditas propriedades, do mesmo modo que eles condicionam a atualização dos conhecimentos e a experiência acumulada anteriormente pelo sujeito (RUBINSTEIN, 1966, p. 69).

A atualização de operações e do conhecimento no processo do pensar será o aspecto que vamos tratar agora e que possui fundamental importância. A primeira premissa a ser considerada é que pensamento e conhecimento são frequentemente inseparáveis. Numa relação de conhecimento existe movimento do pensamento. O pensar nos oferece possibilidades de descobrir novos conhecimentos e utiliza também outros já assimilados.

O processo da atualização vem acompanhado do processo da aplicação que, com o primeiro, constitui uma unidade, embora sejam processos distintos. Aplicar determinadas características já conhecida em um novo conhecimento, além de ser uma atividade mental complexa, pressupõe processos de análise e de generalização do caso particular no qual os conhecimentos se aplicam, assim como a análise e o ato de especificar estes últimos. Na atualização de conhecimentos e operações também está presente a assimilação. Segundo Rubinstein (1966, p. 71), “a verdadeira assimilação de conhecimentos constitui, em princípio, um processo idêntico ao da cognição, que se verifica em especiais condições que lhe favorecem as condições criadas pela didática, pela metodologia e pelo pedagogo”.

É impossível considerar o processo de assimilação como algo direto que traslada da cabeça do professor para a cabeça do educando, sem considerar tanto a influência do professor como a atividade mental do aluno. O processo de assimilação mental de conhecimentos inclui a análise, a síntese e a generalização. Nele estão vigentes os conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de seu processo histórico. A determinação histórica do pensamento radica no fato de que tais conhecimentos históricos condicionam o desenvolvimento mental do indivíduo. Isso significa dizer que nosso pensamento e nosso conhecimento também se encontram sob determinações históricas que

caracterizam o especificamente humano, como já demonstrado por nós no capítulo anterior.

Entretanto, o processo de assimilação do conhecimento histórico produzido pela humanidade não consiste numa forma simples de projeção do exterior para o interior. Para Rubinstein (1966, p. 72), “a atividade intelectual do homem não se forma ‘interiorizando’ atos externos, [...] dando-lhe um sentido mecanicista, a justa tese é de que o pensamento humano está condicionado no plano histórico social”. O autor defende que ato de assimilação de determinados conhecimentos pressupõe a existência de condições internas que tornam possível a dita assimilação e que leva à constituição de novas condições internas que permitem assimilar novos conhecimentos. Não há, portanto, unilateralidade nesse processo, mas sim uma relação de dependência no que corresponde ao processo de assimilação de conhecimentos no desenvolvimento mental. Na assimilação de conhecimentos e no desenvolvimento mental se obtém um processo dialético em que a causa e o efeito se alteram incessante e reciprocamente. Assim, assimilação é um produto do pensamento ou pelo menos o abarca; não é simplesmente uma aprendizagem por meio de memorização.

É importante reconhecer que essas vias do pensamento, as condições internas, expostas pela investigação psicológica soviética de base materialista histórica e apresentadas por nós, possibilitam redimensionar no processo de ensino, para o professor, a compreensão e os desdobramentos do processo cognitivo, do pensamento. Uma das possíveis consequências desse conhecimento reside na perspectiva de o professor não somente ensinar, senão, como diz Rubinstein (1966), desenvolver e formar o pensamento, considerando as etapas e os processos do pensamento e as leis da evolução psíquica, de modo a estabelecer uma comunicação permeada por sentimentos e sentidos.

Para a pedagogia [...] é de capitalíssima importância o descobrimento das leis da evolução psíquica. Tão somente partindo do conhecimento de tais leis descobertas pela investigação psicológica, o pedagogo se encontra em condições não só de ensinar, senão de desenvolver e formar o pensamento, ademais de comunicar sentimentos (RUBINSTEIN, 1966, p. 72).

A partir do exposto, vimos como o processo do pensar envolve etapas e operações, sendo que estas possuem diferentes formas e

dimensões no conjunto do processo de apropriação do conhecimento e, portanto, da realidade. Vimos que o princípio do determinismo da concepção dialético-materialista se encontra presente em todos os aspectos e movimentos da atividade psíquica, como princípio fundante, tanto na atividade reflexa do cérebro como na atividade cognoscitiva, e vimos ainda que não é possível explicar e nem compreender esse processo, partindo exclusivamente das condições internas e nem diretamente dos influxos externos. Retomamos aqui a premissa de Lukács (1981), segundo a qual o inorgânico e orgânico são constituintes e inelimináveis do ser social; portanto, a base biológica é importante, mas a prioridade ontológica está nas condições externas.

3.6 O PAPEL DA IMAGINAÇÃO, SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE E OS PROCESSOS DO PENSAR

Neste item trazemos elementos que indicam a importância e o papel da imaginação nos processos do pensamento e sua vinculação com a formação da imagem subjetiva da realidade pela consciência. Nesse sentido, a imaginação deve ser compreendida como um processo funcional que possibilita ao homem prever, antecipar e planejar suas ações, ou seja, é um processo que antecede a ação propriamente dita, a sua objetivação. A imaginação está relacionada tanto ao processo de reprodução da realidade quanto ao de transformação desta, formando, de certo modo, uma unidade e ao mesmo tempo uma divergência.

Os homens, por meio de sua atividade prática, não apenas observam e reconhecem o mundo, mas também o produzem, o reproduzem e o transformam. Para poder transformar a realidade na prática, eles primeiramente o fazem mentalmente, ainda que não de forma completa e acabada. Essa é a premissa primeira da imaginação, aquela que diz respeito à sua própria natureza, sua função, sua determinação. O termo imaginação se refere, a rigor, a qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens.

A atividade imaginária, que reconstitui uma experiência anteriormente vivida, constitui um tipo de imaginação denominada reprodutiva e se encontra intimamente ligada à memória. Nessa forma de atividade não há processos criativos, apenas reprodutivos, com base em algo já vivido ou experimentado. Trata-se de uma atividade fundamental. Sem ela a humanidade não poderia avançar, transformar, pois a conservação é parte integrante de todo processo criativo. Segundo Vigotski (2009), a base orgânica dessa atividade reprodutiva e da memória é a plasticidade da substância nervosa. Chama-se

“plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 12)⁹⁶.

Assim ocorre com nosso cérebro. Estímulos fortes que se repetem com frequência permitem a abertura de novas trilhas. Desse modo, nosso cérebro conserva a experiência anterior e a partir dela facilita a sua reprodução. No entanto, se ficássemos somente na reprodução, avançaríamos pouco. Além da atividade reprodutiva, a imaginação possui o caráter criador. Por meio dessa atividade, podemos imaginar algo que ainda não aconteceu, que não vivenciamos em nossa experiência. Ela nos permite formular um quadro próprio, uma imagem própria, ter, enfim, uma ideia que é própria, individual.

De acordo com Vigotski (2009, p. 13), em “toda a atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações”, nosso cérebro não apenas conserva e reproduz, mas cria e reelabora elementos da experiência anterior, estabelece novas combinações, gerando novas situações e novos comportamentos, novas imagens. Essa atividade criadora é que permite ao homem avançar, criar campos de possibilidades.

Assim entendida, a imaginação é a base de toda a atividade criadora presente nos diversos campos da vida cultural humana, incluindo atividades artísticas, científicas, técnicas e até mesmo atividades da vida cotidiana. Não poderíamos ter pores teleológicos se não tivéssemos a capacidade de imaginar, porque a imaginação está relacionada de forma ineliminável da atividade de pensar, da prévia ideação e de suas projeções ulteriores.

Assim como os outros processos funcionais de nosso psiquismo, a imaginação também possui uma base objetiva e real; não se constitui num divertimento ocioso de nossa mente, numa atividade que se desenvolve a partir do próprio interior da consciência; é uma atividade vital e necessária que se constrói a partir de elementos tomados da realidade e compõe a experiência anterior de cada pessoa. “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). A riqueza e a diversidade da experiência social potencializam a riqueza e a diversidade de imaginação. A respeito disso, Vigotski (2009), afirma que o adulto possui uma imaginação mais aprimorada do que a criança, dada sua riqueza e a variedade de suas experiências.

⁹⁶ Podemos pensar na cera como exemplo de plasticidade em relação à água e ao ferro.

A imaginação está diretamente vinculada ao acúmulo de experiências; no entanto, como já afirmamos, ela não é mera reprodução, mas uma combinação de elementos da realidade que permitem novas elaborações e representações fantásticas sobre a realidade — movimento bastante evidente na arte, na literatura.

Denominando então como imaginação ou fantasia⁹⁷ os processos nucleares da atividade projetada ao futuro, Vigotski afirmou tratar-se de um grande equívoco tomá-la como sinônimo de algo irreal, que não se ajusta à realidade e, portanto, carente de qualquer valor prático. Da mesma forma que o pensamento — bem como as demais funções —, a imaginação se manifesta em todas as faces da vida cultural, fundamentando a produção científica, técnica e artística da humanidade (MARTINS, 2013, p. 233).

Se entendemos que a atividade da imaginação está ancorada na experiência humana, podemos, em decorrência desse fato, assinalar que quanto mais amplas as possibilidades de experiência da criança, mais sólida e rica será sua atividade de imaginação. Quanto mais vivências e elementos da realidade ela contatar, mais produtiva será a imaginação, permitindo que o cérebro possa combinar elementos com base na

⁹⁷ Observamos que Vigotski trata imaginação e fantasia como sinônimos. Segundo Martins (2013, p. 239-240), “embora Vigotski não estabeleça uma distinção entre os termos fantasia e imaginação, deixou claro que a qualidade desses processos, especialmente sua dimensão criativa, subjuga-se à qualidade do curso de formação histórico-cultural do psiquismo. Diferentemente de Rubinstein (1967), Ignatiev (1960), e Petrovski (1985), sem se oporem às assertivas vigotskiana, que apontam uma distinção entre fantasia e imaginação, tomando como critério o grau de realismo que as acompanha. Segundo esses autores, a imaginação avança das formas subjetivas de fantasia, baseada em equivalentes funcionais de conceitos, em pseudoconceitos e juízos que preterem leis objetivas que regem a realidade, em direção às formas objetivas de imaginação, materializada nos produtos dos projetos humanos. Destarte, a sutil diferença entre fantasia e imaginação residiria no grau de ‘liberdade’ ou desprendimento da realidade concreta. O salto qualitativo presente neste processo residiria, por sua vez, no entrelaçamento entre imagem e pensamento lógico discursivo, a partir do qual ambos resultariam transformados, plasmando-se em produtos objetivos da realidade da qual emergem e na qual, ao mesmo tempo se transformam”.

experiência anterior de forma não encontrada na realidade. Nisso reside a novidade dessa função. Dessa forma, a memória é o grande apoio da atividade de imaginar, por seu caráter reprodutivo, e à imaginação mesma compete sua modificação.

Outra forma de relação entre a realidade e a imaginação se refere à experiência alheia ou à experiência social que nos possibilita, por meio da descrição do outro, imaginar lugares e situações nunca d'antes vistos ou vivenciados diretamente por nós. As vivências do outro nos permitem imaginar. Nossa imaginação vai sendo guiada pelo outro, orientada pela experiência do outro. Essa seria, para Vigotski (2009), uma segunda função da imaginação, cuja “condição é totalmente necessária para quase toda a atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 22), o que, segundo o autor, indica uma dupla e mútua dependência entre experiência e imaginação. Num primeiro momento a imaginação se apoia na experiência e depois é a experiência que se apoia na imaginação.

Vigotski (2009), aponta uma terceira forma de relação entre atividade de imaginação e realidade: a de caráter emocional. Ele acentua que as emoções e os sentimentos tendem a se encarnar em forma de imagens que correspondem a esses sentimentos a partir da experiência. As emoções, os sentimentos, não possuem apenas uma expressão externa, mas também uma corpórea, interna, que se reflete na seleção de imagens, ideias, impressões. As imagens também servem de expressões internas de nossos sentimentos, o preto para a dor, o vermelho para rebeldia, o branco para paz, o azul para a alegria, enfim, são imagens que explicitam estados emocionais e de ânimo. Atualmente, os ícones relativos a computador são um claro exemplo dessas imagens que podem revelar nosso estado de emoções. Os psicólogos denominam *lei do signo emocional comum* a influência do fator emocional sobre a fantasia.

A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entram em relação (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

A imaginação, em certo sentido, também é guiada pelo fator emocional, por uma espécie de lógica interna do sentimento que irá constituir um tipo de imaginação mais subjetiva, mais interna. Essa forma de imaginação está mais presente no início do desenvolvimento infantil.

Existe também uma relação inversa entre imaginação e emoção, como mencionamos anteriormente. Os sentimentos influem na imaginação e, em sentido inverso, a imaginação influi no sentimento. Para Vigotski (2009), esse movimento se configura como uma lei denominada *lei da realidade emocional da imaginação*. Ribot⁹⁸, citado por Vigotski (2009, p. 28), assim a formula: “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos”. Aqui podemos tomar como exemplo as reações que uma obra de arte provoca em nós. Os heróis, as guerras inventadas, as histórias dos livros, nos afetam, nos contaminam, mesmo não sendo verídicas. Do mesmo modo, os sentimentos são despertados por uma música, uma obra de arte, uma obra literária. Enfim, todos esses elementos nos remetem a uma diversidade de sentimentos.

A última forma de relação entre imaginação e realidade citada por Vigotski (2009), diz respeito à construção da fantasia como algo completamente novo, que ainda não ocorreu na experiência da pessoa e sem correspondência com algum objeto real. Ao tornar-se uma objetividade, essa imaginação passa a existir na realidade e a influenciar outras coisas.

Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico — uma máquina ou um instrumento — pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a nenhum modelo existente na natureza. Entretanto, mantêm uma relação persuasiva, ágil e prática com a realidade, porque ao se encarnarem, tornam-se tão reais quanto as demais coisas e

⁹⁸ Théodule Armand Ribot (1839-1916) – psicólogo francês que dedicou especial atenção ao elemento físico da vida mental, ignorando todo fator espiritual ou não material do ser humano. Vigotski se apoia nos estudos de Ribot para fazer suas investigações e aprofundamentos a respeito do tema da imaginação.

passam a influir no mundo real que as cerca (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Vigotski (2009), está se referindo aos produtos da imaginação que passam por uma longa história, cujo desenvolvimento se assemelha a um círculo. Esse tipo de imaginação está muito presente nas obras literárias e artísticas, nas quais a imaginação pode assumir uma configuração completamente desvinculada da realidade, ao mesmo tempo em que essa parte da realidade influi diretamente sobre ela. Essa realidade não externa, mas interna, pertence ao mundo das ideias, das palavras, dos conceitos e dos sentimentos próprios do homem. “As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna”⁹⁹ (VIGOTSKI, 2009, p. 33).

As obras são fortes representações, não por sua verdade externa, mas por sua verdade interna. Os elementos retirados da realidade pela pessoa são agora internamente, por meio de seu pensamento, reelaborados e se transformam em produtos da imaginação que, de alguma forma, objetivam-se, seja por meio de palavras, de um quadro, poema, enfim, retornam à realidade de uma nova maneira, com força ativa e modificadora¹⁰⁰. Assim se completa o círculo da atividade criativa da imaginação. Nesse círculo estão presentes dois fatores: o intelectual e o emocional, que “revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Nossa tarefa não é apresentar uma descrição desse complexo processo e sua composição. Nosso interesse é apontar como a imaginação é parte imprescindível do processo de apropriação do conhecimento e, portanto, parte do sistema de funções psicológicas superiores, entendidas por Vigotski (2009, p. 30), como uma “forma

⁹⁹ Smolka (2009, p. 34), tece o seguinte comentário a respeito da compreensão de Vigotski sobre o papel das obras de arte e sua influência sobre a consciência social: “Quando fala em lógica interna — do sentimento, da imaginação, da imagem artística, da obra de arte — Vigotski se refere à dimensão intrínseca, própria de uma esfera da atividade; aquilo que constitui uma especialidade, um modo característico de operar; aquilo que sustenta uma consistência interna e a prevalência de alguns sentidos historicamente construídos”.

¹⁰⁰ Sobre essa temática, indicamos a leitura da tese de doutorado de CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*. São Paulo: USP, 2006.

mais complexa de atividade psíquica”. Consideramos importante trazer alguns elementos da gênese interna do processo de imaginação, especialmente para demonstrar que a imaginação possui uma base real e objetiva, não sendo produto e nem atividade somente interna da própria psique e de elementos subjetivos.

A partir de Vigotski (2009), podemos compreender que a experiência histórica e cultural estão inseridas na constituição da imaginação criadora e por meio dela (conhecimentos, instrumentos, signos, técnicas) se potencializam a atividade e os processos imaginários.

A atividade de imaginar tem uma história extensa por conta de sua constituição objetiva e criadora. No início desse processo estão presentes as percepções externas e internas que formam, como já vimos, a base de nossa experiência. Aquilo que a criança vê, ouve, são elementos que irão contribuir como uma espécie de material para a posterior constituição da imaginação. Vigotski (2009), destaca dois momentos importantes desse processo: a dissociação e a associação. A primeira “consiste em fragmentar esse todo complexo em partes” (VIGOTSKI, 2009, p. 36) — algumas são destacadas e se conservam e outras são esquecidas, ocorrendo o realce de alguns traços e a renúncia de outros. Esse processo é necessário em todo o desenvolvimento humano e está na base da formação de conceitos e do pensamento abstrato. Na sequência, as partes são reelaboradas internamente, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais¹⁰¹. O momento subsequente do processo é o da associação, na qual os elementos dissociados e modificados são reorganizados e rerepresentados por meio de uma combinação de imagens individuais (já que cada indivíduo realiza esse processo internamente), organizando-se num sistema e construindo um quadro complexo. Segundo Vigotski (2009), a atividade criadora não termina aqui; “seu círculo completo é concluído quando encarna ou se cristaliza em imagens externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

¹⁰¹ Segundo Vigotski (2009), as impressões podem adquirir maior ou menor relevância. De modo geral, percebe-se na criança certa tendência ao exagero, vinculada aos processos internos, ao sentimento sobre as impressões externas, razão pela qual é bastante comum na imaginação das crianças essa tendência a impressões exageradas e valorizadas, como, por exemplo, as histórias de lobos grandes, com grunhidos fortes, feições exageradamente horríveis, ou fadas descritas com muita beleza, bruxas demasiadamente más e feições muito rudes.

A necessidade e os motivos põem em movimento os processos de imaginação. O homem tem necessidade de se adaptar ao meio em que está inserido, mas se esse meio não lhe impõe desafios, sua base de criação será limitada. Para Vigotski (2009), um ser humano completamente adaptado ao meio não manifesta emergência para a criação. A base do processo criativo ocorre, segundo o autor, por meio de certa inadaptação, da qual surgem necessidades, desejos. Dessa forma, “a existência de necessidade ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho” (VIGOTSKI, 2009, p. 30). Essas são condições necessárias ao processo imaginativo. Entretanto, o autor também chama a atenção para as condições externas e para os modelos de criação que influenciam a pessoa. Mais uma vez podemos constatar a premissa de Rubinstein (1959), no que tange ao princípio do determinismo materialista dialético, ao qual já nos referimos amplamente.

Traçamos, ainda que em linhas gerais, alguns elementos e mecanismos importantes para compreender que a atividade da imaginação possui uma base material e objetiva, histórica e socialmente posta. Isso implica reconhecer que seu funcionamento é subjetivo na medida em que é uma atividade pessoal, submetida às experiências individuais. Vimos que essa atividade possui aspectos reprodutivos e criativos e que é base de nosso pensamento. Veremos agora como se manifesta essa atividade no início do desenvolvimento humano, ou seja, na criança, considerando que a atividade depende de uma série de fatores que adquirem formas distintas no desenvolvimento do pensamento infantil.

3.6.1 A imaginação no início do desenvolvimento humano

Uma das premissas apontadas para a atividade da imaginação é que ela depende das experiências da pessoa e das condições materiais, objetivas e concretas de sua existência, o que certamente nos leva a considerar que na criança essa experiência vai sendo conquistada gradativamente e, portanto, possui diferenças e nuances completamente distintas das do adulto. Seus interesses e formas de se apropriar da cultura, da realidade, nesse período são muito diferentes dos do adulto.

Ainda hoje é recorrente a ideia de que a criança tem imaginação mais rica do que a do adulto, porém, Vigotski (2009), contesta essa noção por meio de sua análise científica e assevera:

Sabemos que a experiência da criança é bem mais pobre do que a do adulto. Sabemos, ainda, que seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente suas relações não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação. A imaginação da criança, como está claro, não é mais rica e sim mais pobre que a do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

A contribuição de Vigotski na compreensão da atividade de imaginação é importante porque desmistifica essa ideia muito presente no senso comum, relativa ao fato de os adultos não serem tão criativos como as crianças. Vimos que o autor indica justamente o contrário e esclarece que a imaginação também tem processos de maturidade que irão coincidir com a idade de transição, ou seja, nos adolescentes, na puberdade. Nessa fase, as experiências do adolescente já são muito diferentes das da criança, bem como a forma de se apropriar da realidade. A atividade de imaginar também sofre determinações das novas relações que o adolescente estabelece e de suas novas formas de pensar; a possibilidade dessa atividade ocorre de forma consciente.

A partir de um esquema gráfico apresentado por Ribot¹⁰², Vigotski confirma que o desenvolvimento da imaginação e o desenvolvimento da razão divergem e que somente mais tarde elas irão coincidir e marchar em um mesmo passo. A imaginação criativa,

¹⁰² A principal lei do desenvolvimento da imaginação, apresentada por Ribot em seus estudos sobre a imaginação, é formulada da seguinte maneira: “em seu desenvolvimento, a imaginação passa por dois períodos, divididos pela fase crítica. A linha [que] representa a marcha do desenvolvimento da imaginação no primeiro período [...] ascende bruscamente e, depois, mantém-se por longo período no nível que atingiu. A linha [que] representa a marcha do desenvolvimento do intelecto, ou razão [mostra que] esse desenvolvimento começa mais tarde e ascende mais devagar, porque exige um maior acúmulo de experiência e uma reelaboração mais complexa. Somente [em um] ponto [...] as duas linhas do desenvolvimento da imaginação e do desenvolvimento da razão coincidem” (VIGOTSKI, 2009, p. 45-46).

portanto, não some nem desaparece. No decurso do desenvolvimento ela se transforma e adquire propriedades específicas, ganha mais objetividade, maior estabilidade da mente, ou seja, deixa de estar à mercê de uma formação mais subjetiva. A idade de transição entre a infância e a fase adulta (a adolescência) é um período marcado por relações contraditórias, antitéticas, “é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro” (VIGOTSKI, 2009, p. 48).

Quanto mais ricas e intensas as experiências e vivências da criança, mais crítica ela se torna e rompe com as formas imaginárias da infância. O desenho é um dos aspectos que tende a sofrer certa retração, assim como as brincadeiras mais ingênuas da primeira infância e os contos de fadas. Começam a surgir com mais intensidade um movimento interior, um mundo interno, subjetivo, decorrente do aprofundamento da vida íntima do adolescente, subjetividade que está marcada pela objetividade do mundo real, pelo amadurecimento das experiências, e que encontra na atividade da literária e nas narrativas formas mais criativas de expressão, estimuladas pelas vivências subjetivas. Nas palavras do autor, “o desenvolvimento dessa imaginação contraditória segue a linha de atrofia de seus momentos subjetivos e pela linha de crescimento e consolidação dos momentos objetivos” (VIGOTSKI, 2009, p. 49).

Ainda nesse período se apresentam dois tipos principais de imaginação: a plástica e a emocional, ou a imaginação interna e a externa. Como o próprio nome indica, a plástica toma elementos externos para sua composição e a emocional, elementos internos. A configuração da primeira é objetiva, enquanto a segunda é subjetiva¹⁰³. Tanto a imaginação plástica como a emocional são produtos da imaginação criadora e estão presentes no período de transição. A diferenciação entre uma e outra são características da idade.

O importante é assinalar o caráter materialista e histórico da imaginação e demarcar sua importância incontestável para os processos de pensamento, reconhecendo que a imaginação da criança e do adulto são diferentes, assim como alguns processos já apresentados por nós. Não são apenas processos que ocorrem de forma inferior ou menos complexa do que os do adulto, mas possuem novos contornos, formas revolucionárias de funcionamento.

¹⁰³ Vigotski (2009) ressalta o duplo papel que a imaginação pode desempenhar no comportamento humano, levando-o para a realidade ou distanciando-o dela.

Para finalizar, é importante ressaltar que a atividade da imaginação está vinculada à atividade do pensamento. A princípio esta se revela subjetiva, uma expressão do pensamento sincrético e do pensamento por complexos que são preponderantes em determinada fase do desenvolvimento infantil, quando a imaginação se apresenta de forma mais emocional e está baseada em elementos associados por dedução subjetiva, configurando-se em uma imaginação mais subjetiva, na qual os vínculos com a realidade ainda estão em processo de apropriação.

Como ressaltamos, é na fase de transição que os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar, acompanhando o movimento do pensamento. Os pseudoconceitos vão dando lugar a outra forma de pensar — aos conceitos —, ao pensamento abstrato, uma forma mais complexa de representar a realidade. A fantasia infantil, de caráter mais subjetivo e emocional, vai galgando um tipo de imaginação com conteúdo oposto, mais objetivo entre seus elementos e os nexos que a constituem.

Explicitados alguns fundamentos e movimentos do processo de apropriação do conhecimento, que entendemos como bases desse funcionamento, abordaremos no próximo capítulo, mais amiúde, como esses processos, fundamentos e movimentos se articulam com a formação do pensamento no início do desenvolvimento humano, quais são essas relações e etapas.

CAPÍTULO IV – O PROCESSO DO PENSAMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Todo ato de pensar constitui um ‘encontro’, um ato de influxos mútuos entre o sujeito e o conteúdo objetivo que se põe de manifesto no transcurso de dito ato. O processo inteiro do pensamento se apresenta para nós como uma série de semelhantes influências recíprocas ou ‘encontros’ entre o sujeito e a realidade objetiva. Cada novo ‘encontro’ submete à prova os resultados dos ‘encontros’ anteriores e dá um novo passo adiante (RUBINSTEIN, 1959, p. 50).

Até agora vimos, em linhas muito gerais, como ocorre o funcionamento da atividade psíquica e cognitiva no ser humano a partir de uma concepção: o materialismo histórico- dialético. Cabe lembrar que estamos fazendo um percurso de investigação que inclui a filosofia e a psicologia para dar sustentação ao campo educacional. Apresentamos algumas das principais premissas da psicologia soviética para a compreensão da formação da consciência e dos processos cognitivos envolvidos no processo de apropriação do conhecimento, ou seja, da realidade. Vimos que o pensamento possui um funcionamento psicológico e gnosiológico determinado pela atividade prática dos indivíduos — o trabalho, entendido aqui como base ontológica do ser social para produzir e reproduzir a sua existência e formar a consciência. Vimos ainda que a atividade psíquica é uma atividade reflexa, tanto do ponto de vista psicológico como do gnosiológico e, nesse sentido, é importante destacar que a base biológica não é desconsiderada, mas o seu funcionamento está sob o influxo da vida social, o que evidencia seu caráter ontológico.

Deteremo-nos agora em apresentar algumas das relações que consideramos pertinentes ao desenvolvimento das fases do processo do pensamento no início do desenvolvimento infantil, investigadas por Vigotski e sua equipe de pesquisadores. Importa salientar que foge ao escopo de nossa investigação uma análise mais profunda sobre a periodização do desenvolvimento infantil, mas apresentaremos as etapas do pensamento a partir do processo de formação de conceitos. Sabemos que a formação de conceitos científicos está alicerçada na formação de conceitos espontâneos (não como degraus) e que estes se desenvolvem justamente no período da primeira infância, o que, portanto, levar-nos-á

a citar o movimento da atividade do pensamento da criança que necessariamente passa por esses estágios de desenvolvimento.

Nosso foco de atenção está no desenvolvimento dos processos de formação de conceitos científicos, em suas relações, nas bases ontológicas que os constituem e que nos permitem compreender o funcionamento das vias do conhecer e como ordenar o real pela consciência desde o início do desenvolvimento infantil. Para isso será necessário explicitar, ainda que de modo geral, as relações que consideramos fundamentais e que têm implicações para a prática pedagógica na educação infantil.

Iniciaremos este capítulo a partir da proposição ontológica vigotskiana que reiteradamente vimos demonstrando: a de que os fenômenos psíquicos humanos se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social, sendo que esse processo caminha no sentido da generidade para a individualidade, a partir de mediações externas (instrumentos, objetos) e mediações psíquicas internas (especialmente os signos). Essa atividade de apropriar-se da generidade humana envolve, no decurso do desenvolvimento humano, relações práticas e verbais que existem em torno da criança e que, por sua vez, irão formar as capacidades humanas por intermédio desses processos funcionais.

Como vimos, é necessário que existam estruturas cerebrais inatas, ou seja, órgãos específicos, para que tais funções ocorram. Vimos também que a “herança” social é determinante na dinâmica dessas funções, naquilo que as constitui como formações superiores, especificamente humanas. Nos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores, vamos encontrar a solução para a dicotomia que se apresentava nos estudos psicológicos até as primeiras décadas do século XX. O psicólogo russo e sua equipe de investigadores demonstraram que na criança ocorrem simultaneamente a formação dos processos mentais superiores e a formação de órgãos cerebrais específicos, ou seja, formações de reflexos e sistema peculiares para desempenhar atos específicos, sendo que a apropriação da experiência histórica é que possibilita o desenvolvimento desses órgãos. O que define o desenvolvimento são duas condições, a biológica e a cultural, sendo que a primeira está sob o influxo da segunda.

Podemos dizer que a aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental da criança na medida em que o conteúdo da experiência histórica e social da humanidade não está consolidado apenas nas coisas materiais, mas está generalizado por meio da linguagem, em sua forma verbal, sendo que por meio dela é

possível à criança acumular conhecimentos humanos advindos de gerações passadas e conceitualizar o mundo que a rodeia. Para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve, segundo Leontiev (2005, p. 74), “formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente. Inicialmente assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em ações mentais internas”.

Na primeira etapa dessa atividade, as crianças realizam ações externas, com objetos externos e com auxílio dos adultos. Aos poucos, à medida que convivem com os adultos e aprendem, elas começam a agir de modo independente. As ações vão adquirindo caráter cada vez mais geral e abreviando-se.

Na fase seguinte, as ações se deslocam para o plano da linguagem e se verbalizam. Ocorrem mudanças importantes e “a ação converte-se em ação teórica; agora é uma ação baseada em palavras, em conceitos verbais” (LEONTIEV, 2005, p. 74). Na próxima etapa, a ação é transferida em seu conjunto para o plano mental; aqui ela fica submetida a mudanças até que vá adquirindo característica de operação interna do pensamento. Para que o adulto possa intervir é necessário que ela se exteriorize, como, por exemplo, transferindo-se para o plano da linguagem falada.

A estrutura geral das etapas dos processos de formação do pensamento, sucintamente apresentada, indica a complexidade desse processo e as diversas relações nele presentes: entre o biológico e o cultural, a linguagem e o pensamento, a aprendizagem e o desenvolvimento, para citar algumas das relações que são constitutivas do processo de desenvolvimento humano. Cabe destacar que as etapas explicitadas não necessariamente seguem uma linha rígida. Há diversos tipos de processos que fundamentalmente não seguem essa ordem.

Veremos mais amiúde como ocorrem os processos que mencionamos e suas relações com o desenvolvimento do pensamento. É importante salientar que esses processos não ocorrem de forma desconexa, tampouco representam a soma de partes isoladas. Cada um possui propriedades e qualidades peculiares e específicas, determinações próprias que não se perdem no conjunto e no movimento de seu funcionamento, mas que produzem, a partir das relações que estabelecem entre si, novas formações e níveis de elaboração cada vez mais elevados, num constante movimento dialético, como inúmeras vezes demonstraram e defenderam Vigotski e Rubinstein. As relações entre o pensamento e a linguagem e suas implicações com a formação de conceitos será nosso próximo assunto.

4.1 AS RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

As relações entre o pensamento e a linguagem ocupam, na obra de Vigotski, lugar central e preponderante. No tomo II das *Obras escolhidas* (2001b), encontramos esse complexo estudo, além de outros trabalhos e conferências, incluindo *Pensamento e linguagem*, uma das primeiras obras do autor que chegou ao Brasil entre as décadas de 1970 e 1980.

Explicitamos anteriormente que as relações entre o pensamento e a linguagem formam uma unidade indivisível que se modifica ao longo do processo de desenvolvimento humano, tanto quantitativamente como qualitativamente. Em suas investigações sobre a formação dos conceitos, Vigotski (2001a), se dedicou a essa relação veementemente, buscando explicações e elucidações de caráter ontológico, uma vez que procurou compreender essa relação desde a sua gênese, revelando assim não apenas seu caráter gnosiológico e epistemológico, mas efetuando aquilo que consideramos como uma crítica ontológica, isto é, a crítica na qual o autor analisa a teoria de seus precursores, reconhece os avanços, mas fundamentalmente os supera, a partir de argumentos e axiomas fornecidos por eles, demonstrando os limites e insuficiências teóricas e erigindo, em sua própria crítica, a análise de seu arcabouço teórico.

Vigotski (2001a), salienta que a linguagem possui duas funções básicas: a de intercâmbio social ou de comunicação e a de generalização, que permite generalizar o pensamento. A primeira impulsiona o desenvolvimento da segunda, que contribui para a ordenação do real, além de tornar, por meio dessa função, a linguagem como um instrumento do pensamento.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Não é de nosso interesse neste momento discutir a complexa relação entre o pensamento e a linguagem. Uma investigação dessa profundidade, sobre a natureza dessa relação, demandaria outra tese. No entanto, interessa-nos trazer elementos e aspectos que consideramos importantes para o processo de apropriação do conhecimento que inescapavelmente passa pelo processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem como forma de ordenação e exteriorização do pensamento e, conseqüentemente, de compreensão do conhecimento. Indicamos as seguintes leituras: Vigotski (2001a) – *A construção do pensamento e da linguagem*; Kozulin (2001) – *La psicología de Vygotski*; Luria et al. (2005) – *Psicología e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*; Leontiev (1978) – *O desenvolvimento do psiquismo*.

Lukács (2013), considera a linguagem como instrumento de fixação daquilo que se conhece, um instrumento de comunicação que possibilita compartilhar comportamentos e conhecimentos.

A linguagem [...] constitui um instrumento para a fixação daquilo que já se conhece e para a expressão da essência dos objetos existentes numa multiplicidade cada vez mais evidente, um instrumento para a comunicação de comportamentos humanos múltiplos e cambiantes em relação a esses objetos, em contraposição aos sinais desenvolvidos com certa exatidão que os animais emitem uns para os outros, pois os animais transmitem relações fixas constantemente reiteradas numa determinada constelação vital (LUKÁCS, 2013, p. 161).

Em suas investigações sobre a gênese do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001a, p. 112), afirma que o “pensamento e a linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas”, portanto, muito diferentes do que anunciavam outras correntes da psicologia. “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se” (VIGOTSKI, 2001a, p. 111).

Vigotski (2001a), considera que, embora os chimpanzés tenham formas de funcionamento intelectual (emprego de instrumentos) e formas de linguagem que poderiam ser consideradas como precursoras da linguagem e do pensamento humanos, ainda assim não se podem considerar idênticas às do ser humano. A inteligência dos antropóides se revela como uma inteligência prática. Eles conseguem usar instrumentos desde que estejam presentes no seu campo visual para resolver tarefas. Esse modo de funcionamento intelectual independe da linguagem; é definido como fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Ao mesmo tempo em que os animais apresentam uma fase de pensamento pré-verbal¹⁰⁵, possuem uma linguagem própria, utilizam-se de gestos, de expressões faciais, que, além de serem uma forma de alívio emocional, constituem um meio de contato psicológico com outros membros do

¹⁰⁵ Encontramos na obra de Vigotski tanto os termos pré-verbal e pré-discursivo como os termos fala e linguagem. Optamos por manter a forma que aparece nas obras que usamos para a discussão, principalmente Vigotski (2001a).

grupo. Esse uso da linguagem se configura como pré-intelectual, uma vez que ela não agrega a função de signo.

Os antropóides manifestam um intelecto similar ao do humano em certo sentido (uso de instrumentos), mas, na linguagem, os sentidos empregados pelo homem são completamente diferentes. Na criança, o grito, o balbucio e inclusive as primeiras tentativas de fala são estágios pré-intelectuais do desenvolvimento da linguagem; não estão ligados ao desenvolvimento do pensamento. No entanto, a função social da linguagem já acontece durante o primeiro ano de vida da criança, no período pré-intelectual da fala. Por volta dos dois anos, segundo Vigotski (2001a p. 130), “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem”.

Esse é um momento muito importante na medida em que a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. A criança, segundo Stern¹⁰⁶, citado por Vigotski (2001a), realiza uma grande descoberta, a de que as coisas têm nome. Nesse momento ocorre um grande e rápido salto no vocabulário da criança: ele se amplia de forma rápida. A criança não somente repete as palavras dos adultos, mas procura e pergunta o nome das coisas, associando o signo ao objeto, o que caracteriza o primeiro estágio de desenvolvimento da fala — esta entra em uma fase intelectual de seu desenvolvimento.

Nesse processo, abrem-se caminhos muito peculiares e específicos em relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Vigotski (2001a), reconhecia a importância dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento da fala e buscava, com suas experiências e observações, uma abordagem distinta daquela que até então estava sendo aplicada. Para o autor, Watson estava completamente equivocado em considerar a gênese da fala da criança como uma linha que segue estas etapas de desenvolvimento: *fala em voz alta, sussurro e linguagem interior*.

Para Vigotski (2001a), a sequência do desenvolvimento da linguagem seria outra, completamente diferente. As experiências e investigações por ele realizadas lhe proporcionaram outra perspectiva de entendimento e análise. Para o autor, essa linha deveria ser entendida

¹⁰⁶ Wilhelm Stern (1871-1938) – psicólogo e filósofo alemão, apontado como um dos pioneiros da psicologia da personalidade e inteligência. “A parte do sistema de Wilhelm Stern que é mais conhecida e que tem vindo a ganhar terreno com o passar dos anos, é a sua concepção intelectualista sobre o desenvolvimento da linguagem na criança” (MARXISTS, 2014).

como: *linguagem exterior/social, linguagem egocêntrica e linguagem interior*. Ele reconhece o mérito de Piaget em relação ao estudo da linguagem e do pensamento na criança e afirma que seu aprofundamento sobre a linguagem interior somente foi possível a partir do estudo da linguagem egocêntrica desenvolvido por Piaget¹⁰⁷. O autor comenta: “pelo visto, foi Piaget o primeiro a perceber a função especial da linguagem egocêntrica da criança e a conseguir apreciar-lhe a importância teórica” (VIGOTSKI, 2001a, p. 426). Diz ainda que, em certo sentido, a linguagem egocêntrica é a chave para a investigação da linguagem interior.

Ao analisar a linguagem egocêntrica, Piaget (1993), a considera como uma demonstração direta e fundamental do próprio egocentrismo no pensamento infantil. Pressupõe que a linguagem egocêntrica não serve de comunicação e não desempenha função de comunicação. Essa forma de linguagem somente acompanha e dá ritmo à atividade da criança; não modifica algo substancialmente e nem provoca alterações na atividade da criança. Nas vivências da criança, é apenas a manifestação do caráter egocêntrico do pensamento infantil. Assim, o primeiro pressuposto dessa compreensão apresentada por Piaget (1993), é de que a linguagem egocêntrica não cumpre nenhuma função objetiva e útil no comportamento da criança; é apenas uma espécie de fala para si. O segundo pressuposto é que a linguagem egocêntrica não tem função alguma e deve desaparecer a partir da idade escolar.

Vigotski (2001a), se opõe radicalmente a esses pressupostos e considera que a linguagem egocêntrica é justamente a que permite encontrar uma saída para a famosa “lei da tomada de consciência” de Claparède¹⁰⁸, ou seja, uma saída que permita buscar uma solução para

¹⁰⁷ Para Piaget (1993), o desenvolvimento do pensamento, a manifestação inicial do pensamento infantil que condiciona a própria natureza psicológica da criança, é autista. O pensamento realista ocorre posteriormente, de fora, por uma ação imposta e prolongada do entorno social. O pensamento egocêntrico é considerado uma forma lógica que vai do autismo à lógica, na seguinte sequência: lógica, pensamento, autismo não verbal – pensamento e linguagem egocêntrica – linguagem socializada/pensamento lógico. Indicamos ainda a leitura do capítulo: A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget estudo crítico, que se encontra no livro de VIGOTSKI (2001a) *A construção do Pensamento e da Linguagem*.

¹⁰⁸ Édouard Claparède (1873-1940) – cientista suíço que defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e estimular na criança seu interesse pelo conhecimento. Sua abordagem era de cunho funcionalista. Entre seus discípulos estavam Jean Piaget e Maria Montessori (FERRARI, 2014).

uma tarefa que não encontra uma resposta automática na consciência. Para o psicólogo russo, a linguagem egocêntrica é uma tentativa realizada pela criança de compreender, por meio das palavras, a situação que está vivenciando. Nesse sentido, a linguagem egocêntrica não desaparece, inclusive aumenta diante dessas situações. É, antes, uma forma de planificar as ações. Ela passa a ser um recurso do pensamento e planifica a solução do problema surgido durante a atividade.

A partir dessas considerações, análises e experimentos realizados por Vigotski (2001a), a linguagem egocêntrica assume um caráter importantíssimo em relação ao pensamento e à ação, como apregoa o autor, na medida em que ela se configura como uma espécie de prévia — ideiação, como diria Lukács (1981), porque permite à criança direcionar sua ação futura. Dessa forma, a palavra expressa o resultado da ação. Ao mesmo tempo em que a subordina, vai tornando consciente a ação, passa a ter um plano, segue uma lógica que está sob o influxo de uma situação externa cuja solução ocorre internamente, conjugando assim a premissa central de Vigotski já anunciada por nós, a de que a função mental superior se institui a partir da ação.

Assim, a linguagem egocêntrica ganha outra conotação no desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem. Ela é essencial para o processo de apropriação do conhecimento e para a atividade do pensamento, uma vez que permite, como aponta Vigotski (2001a), a tomada de consciência. Caracteriza-se por um estágio transitório, mas com sentido completamente distinto do empregado por Piaget. Para Vigotski (2001a), é um estágio transitório cujo caminho vai do exterior para o interior, o que modifica radicalmente a compreensão desse estágio.

Existe, portanto, uma diferença substancial no pensamento de Piaget e Vigotski no que se refere à linguagem egocêntrica. Para o primeiro, o desenvolvimento do pensamento infantil passa do autismo à fala socializada, da imaginação alucinatória à lógica das relações, considerada como uma lenta socialização de aspectos individuais da psique infantil que não mostram marcas da influência social, como se o social somente fosse alcançado ao final do desenvolvimento. A linguagem social não precede a egocêntrica, mas vai atrás dela.

Vigotski (2001a), sustenta o contrário. Afirma a função comunicativa da linguagem e sua vinculação social, o que já demarca, em termos, o pressuposto geneticamente social e nos remete à compreensão lukasiana de que, após o salto ontológico, o ser social já se encontra objetivamente dado, sendo um processo irreversível. No processo de desenvolvimento começam a se diferenciar as funções

egocêntrica e comunicativa. A primeira surge a partir da base social, quando a criança se desloca de formas de comportamento social e de cooperação coletiva para funções psíquicas individuais. A linguagem egocêntrica é uma conversa consigo mesmo que, a princípio, com a criança, aconteça em voz alta, como se estivesse falando com outras pessoas. Uma forma de pensar em voz alta é um momento muito importante do ponto de vista genético, uma transição da linguagem exterior para a interior, mesmo que inicialmente esta se manifeste de forma exterior.

A diferença radical entre a linguagem interior e exterior é a ausência de vocalização. A linguagem interior é muda, silenciosa. Esse é o seu principal traço distintivo. Mas é precisamente no sentido do aumento gradual desse traço distintivo que se dá a evolução da linguagem egocêntrica. Sua vocalização declina até chegar a zero, ela se torna uma linguagem muda. [...] Em realidade, por trás do declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica esconde-se o desenvolvimento positivo de uma das peculiaridades centrais da linguagem interior — a abstração do aspecto sonoro da linguagem interior e a diferenciação definitiva de linguagem interior e linguagem exterior (VIGOTSKI, 2001a, p. 435).

Vigotski (2001a), conclui que a posição de Piaget em considerar o pensamento autista como forma primária e originária do desenvolvimento psicológico é inconsistente. Do mesmo modo, sua ideia a respeito da linguagem egocêntrica como manifestação do egocentrismo do pensamento infantil não se sustenta nem em seu aspecto funcional, nem em seu aspecto estrutural, assim como a linguagem não é um produto secundário de sua própria atividade, é antes uma fase transitória da linguagem exterior para interior. “A linguagem egocêntrica se desenvolve no sentido da linguagem interior, e todo o curso do seu desenvolvimento não pode ser entendido senão no curso de aumento progressivo de todas as propriedades distintivas da linguagem interior” (VIGOTSKI, 2001a, p. 434).

Ressaltamos que a questão da relação entre a linguagem egocêntrica e a linguagem interior é essencial para nosso estudo. Nosso objetivo foi clarificar essa questão fundamental para a compreensão das bases ontológicas do funcionamento do processo de apropriação do

conhecimento, pois consideramos que nele estão contidos os modos e processos pelos quais ocorre a formação do pensamento e da linguagem na criança desde sua tenra idade, bem como seus importantes processos de transição e o movimento.

Obviamente que não abordamos o assunto em toda a sua complexidade; no entanto, ainda que resumidamente, vimos que, no aspecto filogenético, o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas distintas, vão por linhas diferentes e são independentes um do outro. Constatamos ainda que essa relação entre o pensamento e a linguagem tem amplitude diferente ao longo do desenvolvimento, o que implica considerar que, na filogênese do pensamento e da linguagem, pode-se constatar uma fase pré-verbal no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Em relação ao aspecto da ontogênese, existem diferentes raízes para o pensamento e a linguagem e distintas linhas de desenvolvimento. Vimos que o grito, o balucio e as primeiras palavras da criança são estágios pré-intelectuais do desenvolvimento da linguagem e que existe um estágio pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Observamos que, em determinado momento, pensamento e linguagem caminham por vias diferentes, mas por volta dos dois anos de idade essas linhas de desenvolvimento se cruzam e emerge uma forma completamente nova de comportamento própria do ser humano — é a partir desse momento que a linguagem se torna intelectual e o pensamento verbal.

No próximo item vamos explicitar as relações internas entre o pensamento e a palavra e seus aspectos fundamentais para o nosso estudo, reconhecendo a complexidade e amplitude dessa temática.

4.2 AS RELAÇÕES INTERNAS ENTRE O PENSAMENTO E A PALAVRA

Vimos, em vários momentos de nossa investigação, especialmente nas leituras de Vigotski, Rubinstein, Luria, Leontiev e Davídov, o quanto são fundamentais estes dois elementos: instrumento e signo, e as profundas mudanças que eles provocam no desenvolvimento do comportamento humano, uma vez que, entre o sujeito e o processo de transformação da natureza se interpõe o signo.

Se o instrumento se configura como um estímulo de primeira ordem, por meio da atividade prática direta e imediata com a natureza, o signo, por sua vez, configura-se como um estímulo de segunda ordem porque exerce modificações nas funções psicológicas superiores. Os estímulos de segunda ordem são definidos por Vigotski (2001a), como

aqueles que conferem novos atributos às funções psíquicas, dando-lhes um funcionamento qualitativamente superior. Assim nos esclarece o autor:

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda a justiça a denominação de ferramentas ou instrumentos psicológicos. [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica está para o domínio dos processos da natureza (VIGOTSKY, 1997, p. 65).

Já explicitamos que as ferramentas são como instrumentos técnicos, são meios auxiliares para o trabalho, e que os signos também se configuram como meios auxiliares para a resolução de tarefas psicológicas. Dentre os principais signos, a palavra é, para Vigotski (2001a), a unidade que condensa significado e sentido.

O significado é um componente essencial da palavra e, ao mesmo tempo, um ato do pensamento, porque o significado de uma palavra possui em si uma generalização¹⁰⁹. É no significado que encontramos as duas funções básicas da linguagem, às quais já nos referimos anteriormente: o intercâmbio social (a comunicação) e o pensamento generalizante. Segundo Vigotski (2001a, p. 398), “o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos”; ele é ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da linguagem. Uma palavra que não tenha significado é um som vazio, não reflete nada, e não remete a nada.

A relação entre o pensamento e a palavra pressupõe um movimento cuja direção vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, o que suscita a ideia de desenvolvimento que, neste caso, não é etário, mas funcional. Vigotski (2001a), esclarece que o pensamento não é a palavra, mas se realiza e se materializa por meio dela:

¹⁰⁹ Indicamos a leitura do livro de Maria Isabel B. Serrão (2006), intitulado *Aprender a ensinar*, especialmente o capítulo 5 – *Sentido e significado*: elementos constitutivos da “atividade de aprendizagem”.

[...] todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa (VIGOTSKI, 2001a, p. 409).

Vigotski (2001a p. 398), considera que “a generalização e significado da palavra são sinônimos”. A generalização e a formação de conceito envolvem um ato mais específico, autêntico do pensamento e, nesse sentido, o autor afirma que o significado da palavra é um ato do pensamento.

O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001a, p. 398, grifo do autor).

Dentre as questões relevantes apresentadas por Vigotski (2001a), a descoberta feita pelo autor em seus estudos e experimentos representa um traço distinto em relação às investigações realizadas por outras correntes da psicologia, entre elas o associacionismo e o estruturalismo, qual seja, a constatação de que o significado das palavras se *desenvolve*, que existe uma mudança no significado das palavras. A imutabilidade das palavras era a premissa das teorias anteriores relativas ao pensamento e à linguagem e a interpretação dessa premissa estava vinculada à concepção metodológica que a sustentava, engessando a compreensão da relação entre pensamento e linguagem.

Vigotski distingue, segundo Oliveira (2008), dois componentes do significado da palavra:

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas

as pessoas que utilizam. O sentido [...] refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e as vivências afetivas do indivíduo. [...] O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e os motivos afetivos e pessoais de seus usuários (OLIVEIRA, 2008, p. 50).

Observamos que a ligação entre a palavra e o significado é muito mais do que uma mera associação. Os significados são construídos e constituídos ao longo da história dos grupos humanos e têm como base as relações com o mundo físico e social em que eles vivem e que também se encontram em constante transformação.¹¹⁰ Estabelecer significações é um processo fundamentalmente social que emerge da atividade prática humana, portanto, coletiva, desenvolvida na relação com outros homens, na produção e reprodução da sua existência. Assim como outros processos psíquicos já citados por nós anteriormente, o processo de significação do mundo tem uma existência objetiva, externa ao indivíduo, sendo que sua apropriação é uma atividade subjetiva, seu movimento é do externo para o interno. Ao serem internalizadas por meio da atividade e da consciência do indivíduo, essas significações ganham, para ele, sentido pessoal¹¹¹.

Em relação ao sentido, Vigotski (2001a), parte das contribuições teóricas de Jean Paulhan (1884-1968), um escritor francês que introduziu a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Vigotski (2001a), comenta que Paulhan

[...] mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ele desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa,

¹¹⁰ Oliveira (2008), ao tratar do tema do *significado das palavras*, em Vigotski, cita vários exemplos de modificação de significados na língua portuguesa. “A palavra mancebo (do latim *mancipium*) significava, originalmente ‘escravo’. Pelo fato de se preferirem escravos jovens, fortes, passou a significar ‘moço, jovem, forte’. Depois o termo passou a significar amante, provavelmente porque nas casas romanas muitas vezes os jovens escravos passavam a amantes de suas senhoras” (OLIVEIRA, 2008, p. 49).

¹¹¹ Não vamos aqui aprofundar essa questão, mas indicamos a leitura da obra de Leontiev (1983) – *Actividad, conciencia, personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma destas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001a, p. 465).

Vigotski (2001a), evidencia que o mérito de Paulham foi ter analisado a relação entre sentido e palavra e ter demonstrado que existem muito mais relações independentes entre o significado e a palavra. As palavras podem mudar de sentido.

Importa salientar que na linguagem interior o predomínio é do sentido sobre o significado. A palavra ganha ênfase de sentido em relação à linguagem exterior, em razão da própria natureza da linguagem interior, por ser uma fala para si, uma linguagem que ocorre internamente e, em decorrência disso, possuir uma originalidade semântica¹¹² que também se desenvolve e se modifica a partir das próprias experiências e vivências do indivíduo.

Inicialmente, o pensamento da criança se mostra um todo confuso e inteiro, sendo possível perceber essa situação pela linguagem, que ocorre por meio de uma palavra isolada. Veremos no próximo item como o pensamento e a linguagem estão imbricados no processo de formação dos conceitos em cada etapa do desenvolvimento da criança.

E se as palavras, como diz Vigotski (2001a), *desenvolvem-se*, podemos então inferir que elas passam igualmente por níveis de desenvolvimento nos quais ocorrem modificações, refinamentos e acréscimos. Esse fato é muito evidente no processo de desenvolvimento da criança, pois a mudança de significado das palavras nessa etapa tem ligação com as mudanças ocorridas nos processos de desenvolvimento do pensamento da criança. O reconhecimento da mutabilidade dos significados foi possibilitado pela identificação do significado da generalização. Veremos no próximo item o quanto esse processo tem a ver com a formação dos conceitos, pois generalizar é conceitualizar, é formar conceitos, e a formação de conceitos também tem níveis e graus de desenvolvimento e refinamento. Esse é o assunto de nossa próxima seção.

¹¹² Foge ao escopo de nossa discussão neste momento o aprofundamento em relação à questão semântica da linguagem, dada a sua complexidade; no entanto, indicamos, para mais informações sobre o tema, o trabalho de Vigotski (2001a) intitulado *A construção do pensamento e da linguagem*, especialmente o capítulo *Pensamento e palavra*.

4.3 ETAPAS INICIAIS ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO CONCEITO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO

Já argumentamos que a consciência tem como papel tornar o mundo objetivo cognoscível ao homem. Vimos que esse movimento ocorre por meio da atividade reflexa de nosso cérebro — órgão responsável pela captura da imagem reflexa do mundo — e que essa imagem é sempre aproximativa; o real em si mesmo é incapturável em sua totalidade. Sabemos que, para o materialismo histórico-dialético, esse movimento é subjetivo (pertence ao indivíduo), mas sua base é objetiva e social. Explicitamos também que a realidade não é estática; ao contrário, é matéria em movimento, uma multiplicidade de fenômenos físicos e sociais que se transformam continuamente. Percebemos que a imagem reflexa que capturamos não é uma cópia mecânica da realidade, mas sim uma relação ativa entre o sujeito e o objeto que envolve uma série de processos e mecanismos para seu funcionamento, como as sensações, a percepção, a memória e a atenção. Observamos que a formação dessa imagem como reflexo do real somente é possível em razão da preexistência da realidade objetiva fora da consciência, ou seja, independentemente da consciência humana — o que, como afirma Martins (2013, p. 121), “anuncia o conhecimento como unidade contraditória entre o objeto e a ideia que o representa”.

Obviamente que o tema do desenvolvimento de conceitos é bastante denso e complexo na obra dos autores da psicologia soviética. Nosso interesse e movimento, como temos ratificado, têm sido o de revelar as bases ontológicas, a gênese, os princípios que fundamentam e determinam o desenvolvimento e o funcionamento ulterior dos processos de apropriação do conhecimento.

Para atingir tal objetivo, demonstramos anteriormente os processos e mecanismos cognitivos que possibilitam ao sujeito essa apropriação por meio do pensamento. Vamos agora explicitar como ocorre essa dinâmica do pensamento desde o início do desenvolvimento humano, portanto, no desenvolvimento infantil. Como veremos a seguir, esse período tem etapas e formações específicas, também de caráter dialético, presentes desde o início desse processo e que, a partir de uma série de mediações, tanto de caráter instrumental (externo) como de caráter psíquico (interno), possibilitam ao indivíduo atingir sua forma mais elaborada, qual seja, a formação do conceito científico que lhe permite sair do aspecto imediato e prático do conhecimento.

Durante todo o percurso analítico que trilhamos pudemos constatar que o processo de formação de conceitos é algo bastante complexo, uma atividade psíquica dinâmica que se desenvolve e refina ao longo da vida, possuindo diversos graus e níveis que necessariamente não decorrem em etapas fixas e estáticas. Vigotski (2001a), apresenta um longo e denso estudo sobre esse período e esse processo. Contrapondo-se aos métodos tradicionais de investigação da formação de conceitos adotados até a década de 1930, ele tece um longo diálogo com pesquisadores, apontando as limitações e os avanços de suas pesquisas. Nosso foco não está na inconsistência desses métodos, mas na consistência do estudo experimental de Vigotski, que obviamente foi se constituindo por meio da análise, dos limites e avanços de seus predecessores. Neste momento passamos a expor os processos e as etapas iniciais do pensamento, os caminhos para a formação do conceito espontâneo ou pensamento empírico — assim denominado por Davídov (1988) — e do conceito científico ou pensamento científico (também designado por Davídov). Este último seria a forma mais desenvolvida e elaborada.

Ao analisar o processo de formação dos conceitos, Vigotski (2001a), apresenta algumas inconsistências dos métodos tradicionais. Uma deles se refere à tendência de divorciar a palavra da matéria objetiva. Segundo ele, os pesquisadores trabalham com palavra sem matéria objetiva ou com matéria objetiva sem palavras.

Como já salientamos no item anterior, a partir do método de unidades, Vigotski (2001a), investigou aquele componente que constitui a peculiaridade essencial entre a linguagem e o pensamento e que possibilita a mediação entre a realidade e o pensamento: a palavra. Esta se revela como um elemento que é ao mesmo tempo verbal e intelectual, devido à sua constituição fonética e semiótica. No entanto, dizer que a palavra é a unidade do pensamento e da linguagem era insuficiente. O mais importante era demonstrar as implicações desse fato. Para o autor russo, o conceito é impossível sem palavras, do mesmo modo que o pensamento é impossível fora do pensamento verbal.

Vigotski (2001a), explicitou a importante constatação de que os significados das palavras apresentam certo grau de dinamismo, evoluem, refinam-se e, por meio desse refinamento, que é também um ato de pensamento, o próprio pensamento evolui, assim como a linguagem — ambos conquistam patamares de desenvolvimento mais complexos.

O significado da palavra não é permanente, evolui com o desenvolvimento da criança. Varia também quando mudam as formas de funcionamento do pensamento. Não é uma formação estática mas dinâmica. A variabilidade do significado só pode determinar quando se reconhece corretamente natureza do próprio significado. Essa natureza se manifesta na generalização que constitui o conteúdo de cada palavra, seu fundamento e sua essência, toda a palavra é uma generalização (VIGOTSKI, 2001a, p. 295).

Como podemos constatar, mais uma vez o estudo da formação dos conceitos espontâneos e científicos está diretamente imbricado com a questão da linguagem e especificamente com a questão dos signos, da palavra. Cabe chamar a atenção para o fato de que se as palavras mudam porque se modificam as estruturas de generalização, ou seja, “o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças na forma de generalização” (MARTINS, 2013, p. 216).

Essas mudanças provocam alterações na estrutura e na dinâmica dos processos do pensamento. Demonstramos em outras situações que, em relação a esses processos, surgem momentos prioritários relativos à gênese e ao movimento das relações dinâmico-causais, aos quais denominamos, baseados em Lukács (1979), prioridades ontológicas.

Admitimos que esses processos, como afirma Torriglia (2013), já estão presentes no movimento e na dinâmica do real (em nosso caso, no processo de apropriação do conhecimento), mas nós, os sujeitos, a partir de nossos conhecimentos, entendemos tais processos por um conjunto de mediações, complexificações e categorias. Consideramos que, em determinado momento e em determinada circunstância, esse fenômeno assume papel preponderante na relação processual e se transforma em prioridade. No movimento da história, percebemos como algumas determinações se tornaram predominantes, gerando cisões e rupturas para que outras pudessem aparecer.

É a partir dessa compreensão, fundamentada nas considerações de Vigotski e de Rubinstein, que indicamos que, dentre os signos criados pelo homem no decurso da história humana, a palavra vai ganhando caráter prioritário em relação às formas superiores de pensamento, isto é, a palavra condensa a unidade de significado e o sentido, o que permite a formação do conceito. A palavra é unidade de pensamento e linguagem e “no processo de formação dos conceitos esse signo é a palavra que em princípio tem o papel de meio de formação de

um conceito e, depois torna-se seu símbolo” (VIGOTSKI, 2001a, p. 161). Por essa razão é importante entender o emprego funcional da palavra em suas diversas formas qualitativas de aplicação nas diferentes faixas etárias. Vigotski (2001a), emprega um método que permite observar experimentalmente suas hipóteses e superar os limites teóricos da pesquisa de seus antecessores, evidenciado sua forma de compreender esse fenômeno.

Logo que a criança nasce, entra em contato com o mundo adulto, começa a crescer em um ambiente falante e passa a usar o mecanismo da fala por volta dos dois anos de idade. Embora ela comece a fazer uso do sistema linguístico, fala palavras, mas ainda não atingiu o nível dos conceitos plenamente desenvolvidos. As crianças imitam o uso das palavras emitidas pelos adultos e estas podem servir de meio de comunicação entre os falantes. Os estudos de Uznadze¹¹³, realizados no final dos anos de 1920, demonstraram que as crianças podem usar as palavras como equivalentes aos conceitos em sentido funcional, e o fazem numa idade extremamente precoce para resolver determinada tarefa. No entanto, em relação às formas de pensamento utilizadas para desenvolver tais tarefas, essas diferem profundamente do adulto, desde a sua composição, sua estrutura e seu modo de operar.

Vigotski (2001a), concorda com o resultado da pesquisa realizada pelo psicólogo alemão Franz Rimat, que afirma que “após os doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a se desenvolver na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2001a, p. 155). Inclusive vai confirmar essa proposição a partir de sua própria pesquisa. Essa conclusão se diferencia radicalmente das de outros psicólogos que afirmam que a criança aos três anos já domina todas as operações que formam o pensamento adolescente.

Na idade pré-escolar e escolar, o que surge são formações equivalentes que permitem às crianças resolverem uma série de problemas relacionados ao emprego funcional de conceitos, resolver questões práticas do seu cotidiano. Mas somente no período da

¹¹³ Dimitri Nikolaevich Uznadze (1886-1950) “se aproximou cada vez mais da compreensão marxista da natureza ativa do homem e das relações que estabelece com a realidade. Vinculado a isso, Uznadze abordou a construção de uma psicologia que supera o postulado do caráter imediato do psíquico, inerente tanto ao subjetivismo e ao atomismo da psicologia empírica tradicional como ao mecanismo típico do conductismo e das orientações ‘objetivistas’” (SHUARE, 1990, p. 106).

puberdade é que essas formações deixam de ser equivalentes e assumem a formação de um conceito propriamente dito, com todas as etapas que decorrem desse processo (análises, sínteses, abstrações e generalizações). Isso não significa dizer que as crianças também não realizem, em tais etapas, a formação dos conceitos equivalentes. Elas fazem, mas a forma e o grau de profundidade desses processos, as relações que elas estabelecem, a forma como realizam, os referentes que utilizam para realização de tais processos, são diferentes das do adulto.

Embora Vigotski (2001a), reconheça o método de análise e a pesquisa de seus predecessores, ele propôs, como assinalamos, o método experimental para solucionar as indagações que não haviam sido contemplados nas pesquisas anteriores. O método experimental utilizado por Vigotski (2001a), foi desenvolvido por seus colaboradores S. L. Sákharov, U. V. Kotiélova e E. I. Pachkóvskaia, cujas principais conclusões apresentamos resumidamente:

- o desenvolvimento dos processos que irão culminar na formação de conceitos começam na fase mais precoce da infância;
- somente na puberdade se desenvolvem, por meio de uma combinação específica, as funções intelectuais que constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos;
- antes do período da puberdade, existem formações intelectuais que são equivalentes aos conceitos autênticos, que amadurecem posteriormente. No entanto, há indicações sintomáticas que levam a sugerir a existência de conceitos autênticos já em tenra idade;
- os conceitos espontâneos próprios da infância são diferentes dos conceitos científicos quanto à natureza psicológica, à composição, à estrutura e ao modo de atividade;
- o emprego funcional da palavra ou de outro signo possibilitou a orientação ativa e a compreensão dos desmembramentos de traços, de sua abstração e síntese, como parte fundamental e indispensável de todo o processo;
- a formação de conceitos ou aquisição de sentido por meio da palavra é resultado de uma atividade bastante intensa e complexa na qual as funções básicas participam através de uma combinação original.

Essas conclusões às quais chega Vigotski permitem a ele formular uma tese básica:

[...] a formação de conceitos é um meio específico e original do pensamento, [...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio no qual o adolescente

subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VIGOTSKI, 2001a, p. 169).

Portanto, o domínio do conceito está amalgamado com o domínio e o emprego da palavra para resolver os problemas do indivíduo e orientar seu comportamento. Como afirma o autor, “o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal” (VIGOTSKI, 2001a, p. 170). É importante assinalar que, para Vigotski (2001a), as funções elementares participam do processo de formação dos conceitos de modo diverso; estes não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo uma lógica própria. Também são mediadas pelo signo ou pela palavra e orientados a auxiliar na resolução de problemas, a partir de “uma nova combinação, uma nova síntese, em que o processo participante adquire seu verdadeiro sentido funcional” (VIGOTSKI, 2001a, p. 170). O que impulsiona a formação de conceitos no adolescente não é o que está internamente posto, mas o que dele está fora — são os problemas que o meio social lhe impõe e que colocam para o adolescente um processo de amadurecimento, cuja vinculação está relacionada à projeção desse sujeito na vida cultural e profissional dos adultos. Mais uma vez, aqui aparece o princípio do determinismo dialético, em que as causas externas atuam sobre condições internas, mas estas somente irão se desenvolver sob o influxo das causas externas, com os problemas da vida apresentados a esse adolescente. Se não houver problemas correspondentes, nem novas exigências, nem estimulação com novos objetivos, o desenvolvimento intelectual será restrito, limitado em todas as suas potencialidades ulteriores.

Vigotski (2001a), afirma que na fase transitória entre a infância e a adolescência, “o novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência” (VIGOTSKI, 2001a, p. 170). Como as funções elementares são integradas em uma nova estrutura, e não ocorrendo mudanças novas, elas irão formar uma nova síntese que irá se subordinar a esse complexo.

Portanto, o processo de formação de conceitos é um novo tipo de atividade na qual ocorre uma modificação distintiva entre a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis. Isso

equivale a dizer que ele não pode ser entendido como uma forma superior de atividade intelectual em detrimento de uma forma inferior complexificada, quantitativa ou qualitativamente, pelo volume de vínculos associativos — “por si só, a acumulação de vínculos associativos nunca leva ao surgimento da forma superior de atividade intelectual” (VIGOTSKI, 2001a, p. 173) —, nem como uma somatória de associações em que seja suficiente apenas disponibilizar espaços e situações para que a criança atinja tal processo.

Os estudos de Vigotski (2001a), nos levam a compreender que a formação de conceitos não se caracteriza pela evolução de um estágio inferior para um superior a partir do crescimento quantitativo dos vínculos associativos, mas sim que se configura por novas formações qualitativas nas quais a linguagem, como um dos momentos importantes na construção das formas superiores da atividade intelectual, cumpre papel funcional como meio racionalmente empregado. A compreensão desse fato tem decorrências relevantes para a intervenção educativa, para os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento infantil e a formação humana.

Como vimos, a palavra é o signo mediador entre o mundo e o pensamento. Descreveremos a seguir como Vigotski (2001a), evidencia os processos de generalização e suas diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do pensamento em relação aos processos de formação de conceitos. O autor define três estágios principais: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual, sendo que cada etapa se divide em diversas fases.

A primeira etapa, que envolve os anos iniciais do desenvolvimento da criança, caracteriza-se por uma indefinição quanto ao significado da palavra, e, por conseguinte, existe um limite com o signo relacionado. Há, nesse período, ausência de significado simbólico, pois as palavras representam a realidade e se vinculam à imagem mental do objeto que a compõe. Logo, a ausência de significado corresponde à ausência de significados simbólicos. A imagem psíquica da realidade também padece da mesma indefinição. As conexões que a criança estabelece são de caráter subjetivo, não têm qualquer objetividade ou ordenação lógica; a imagem fica extremamente instável. Por essa razão, o pensamento é chamado de sincrético, haja vista que inexistente uma correspondência objetiva entre os elementos. Contudo, a criança consegue estabelecer diálogo com os adultos, consegue dominar o aspecto denominativo da palavra que permite a ela comunicar-se.

A fase sincrética do pensamento ainda é composta por três etapas que, segundo Vigotski (2001a), correspondem a: 1) ensaio e erro — a

criança lida com objetos, submetendo-os a provas constantes e os troca por outros objetos escolhidos aleatoriamente quando percebe que está errado; 2) agrupamentos — a criança ensaia agrupamentos de caráter ainda sincrético, mas já são considerados os elementos espaciais e temporais, no âmbito da percepção imediata, e os vínculos são determinados subjetivamente; a criança não se orienta por vínculos objetivos em relação aos objetos, mas por vínculos subjetivos indicados pela percepção imediata; 3) passagem para o segundo estágio de pensamento. Nos subagrupamentos se verifica certa coerência, porém, de certo modo, ainda incoerente. A “imagem sincrética”, equivalente ao conceito, forma-se nas relações entre os objetos; os critérios permanecem sincréticos. Aqui ainda está presente um “nexo desconexo” que serve de alicerce à imagem sincrética.

O segundo estágio, o pensamento por complexos, configura-se por um longo período marcado por grandes variações, tanto em termos funcionais quanto estruturais e genéticos, que vão desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Nesse período, a formação de vínculos com os objetos ganha maior grau de objetividade e coerência. Vigotski (2001a, p. 179), enfatiza que a criança sai do nível da imagem sincrética e “começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los, já segundo leis dos vínculos objetivos que ela descobre nos objetos”. Ela não mais confunde suas próprias impressões com as relações entre os objetos, o que caracteriza, em parte, a superação de seu egocentrismo. Esse passo é importante para afastar-se do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo. No entanto, embora haja vínculos objetivos nessas generalizações, ainda são diferentes dos vínculos objetivos que ocorrem no conceito propriamente dito. As crianças agrupam os objetos por famílias; seu pensamento ocorre por meio dessa forma de agrupamento, de maneira interligada. Vigotski (2001a, p. 180), chama a atenção para a base em que é construído o pensamento complexo: “o fato de ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico, mas um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram sua composição”. Esses vínculos fatuais se manifestam na experiência imediata. Esse é o grande salto desse estágio: “o complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata” (VIGOTSKI, 2001a, p. 180). Os objetos são generalizados por esses traços fatuais que se apresentam ainda de forma bastante diversa. Os vínculos são concretos e fortuitos.

Já no pensamento por conceito, as generalizações são formadas por um traço, um vínculo essencial e uniforme. Em cada fase do complexo ocorrem relações diferentes com o conjunto e,

consequentemente, também diferentes formas de generalização. Vigotski (2001a), observou cinco momentos básicos de complexo: as do complexo associativo, por coleção, por cadeia, difusos e pseudoconceitos, que fazem parte do pensamento por complexos.

O complexo associativo tem como traço essencial as conexões associativas, traços que a criança reconhece como comuns entre os objetos, como cor, forma, tamanho, dimensão. O princípio da generalização está baseado na semelhança fatural, sob um vínculo concreto. Vigotski explica que, “para as crianças nesta fase, as palavras deixam de ser denominações de objetos isolados, de nomes próprios. Tornam-se nomes de famílias. [...] para ela, nomear o objeto significa chamá-lo pelo nome de família” (VIGOTSKI, 2001a, p. 182).

A segunda etapa do pensamento por complexos se configura pelas combinações de objetos e impressões concretas das coisas em determinados grupos, como se fôssemos fazer coleções. A combinação desses objetos se pauta em traços que se complementam mutuamente, que formam um todo único, mas suas partes são heterogêneas e de alguma forma se intercomplementam; por essa razão são tidos como coleções. Diferentemente da etapa anterior, os objetos são incluídos não por semelhanças, mas são realizadas associações por contrastes e os objetos não possuem os mesmos atributos. O princípio agora é o de uma complementação funcional baseada na experiência prática e direta da criança, por exemplo, como cita Vigotski (2001a), um copo, um prato, uma colher, uma roupa que a criança usa, enfim, tudo que está relacionado à sua experiência cotidiana. Quanto às generalizações no complexo-coleções, elas estão baseadas, segundo o autor, na “co-participação, em uma operação prática indivisa, com base na sua operação funcional” (VIGOTSKI, 2001a, p. 184).

A etapa seguinte é a do complexo em cadeia que, como seu próprio nome diz, abre possibilidades bastante difusas e indeterminadas, formando cadeias. Cada objeto incluído na cadeia obedece a determinado atributo, isolado ou não. Por exemplo, a criança está envolta na seleção de objetos triangulares até que sua atenção se volta para um desses objetos cuja cor amarela chama sua atenção; seu foco muda para objetos amarelos e ela passa a acrescentá-los a esse conjunto. A passagem de um traço a outro ocorre o tempo todo. “A característica mais importante desse tipo de complexo consiste em que pode ser muito diferente o caráter do vínculo ou do modo de combinação do mesmo elo com o anterior e o seguinte” (VIGOTSKI, 2001a, p. 186).

A quarta etapa se relaciona ao complexo difuso, que se caracteriza pela possibilidade infinita de inclusão de objetos no grupo

principal, tornando-o diluído, confuso, indefinido em seu resultado. A criança ingressa em generalizações difusas, os traços oscilam e podem transformar-se de forma imperceptível em outros. Para os adultos parece não haver sentido ou inteligibilidade; no entanto, essa etapa é importantíssima, pois a criança não tem somente como critério o caráter visual e prático, mas, ainda que de modo incipiente, começa a estabelecer vínculos que estão fora de seu conceito prático. Diferentemente dos outros complexos, nos quais os vínculos são estabelecidos a partir da experiência prática, visual e imediata, nesse complexo temos uma forma “que lança luz tanto retrospectivamente, quanto prospectivamente, uma vez que, por um lado, nos ilumina todos os estágios de pensamento por complexos percorridos pela criança” (VIGOTSKI, 2001a, p. 190), do mesmo modo que serve de passagem transitória para um estágio superior e novo.

O pensamento complexo de pseudoconceito — última etapa desse período — é muito similar às generalizações do conceito propriamente dito empregado pelos adultos; contudo, sua atividade intelectual é bastante diferente pela essência e natureza psicológica. Vigotski (2001a, p. 190), esclarece que, em termos externos, é um conceito, mas internamente é um complexo, por isso denominado pseudoconceito. A generalização toma por base um complexo e não ainda o conceito. A escolha dos vínculos para a generalização ainda estão fundamentados em vínculos fatuais e concretos. Embora tenha construído um complexo limitado de associações, a criança chega aos mesmos resultados dos adultos, mas de forma muito diversa. Essa etapa é muito importante, tanto do ponto de vista funcional como do genético. Os pseudoconceitos “são a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e *frequentemente exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar*” (VIGOTSKI, 2001a, p. 190, grifos nossos). Apesar de essa etapa configurar-se como um grande avanço, uma nova forma de pensamento, ainda não está plenamente desenvolvido o pensamento abstrato. Em relação à palavra, nessa etapa, aparentemente e praticamente o significado das palavras coincide com o dos adultos, mas, como Vigotski (2001a), já afirmou que o processo interior difere completamente, o que existe, para a criança, é equivalente ao conceito dos adultos, elaborado por meio de complexos, ou seja, pseudoconceitos.

O autor destaca a questão do significado das palavras nessa etapa do pensamento infantil: “o significado das palavras não se desenvolve de forma livre e espontânea, por linhas traçadas pela própria criança” (VIGOTSKI, 2001a, p. 191). De certo modo, seu desenvolvimento no

complexo acompanha o significado das palavras já constituído no discurso dos adultos, o que, em certa medida, mostra-nos que a criança, na prática, está subsumida ao significado das palavras que recebe da linguagem dos adultos. É por esse caminho que as generalizações na criança se desenvolvem e é nele que elas devem chegar. As formas do pensamento adulto não podem ser transmitidas diretamente para a criança, mas ela pode assimilar os significados prontos das palavras. Como nos esclarece Vigotski (2001a, p. 93),

[...] a criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexos nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o produto desse pensamento por complexos coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída até com base no pensamento por conceitos.

O fato de a criança estabelecer, desde muito cedo, um compreensão mútua com o adulto — o que necessariamente envolve o significado das palavras —, não significa que ela já tenha formado conceitos. Como vimos, esse processo tem várias etapas e formas muito distintas de acontecer. A criança pensa por complexos e o adulto pensa por conceitos. A criança vai assimilando os significados concretos das palavras por meio do discurso adulto, mas ela não cria a linguagem; assimila aquela linguagem que está à sua volta, que a rodeia. A etapa do pensamento por complexos revela ainda que a criança toma a mesma referência concreta que os adultos em relação às palavras, razão pela qual a comunicação se torna possível. Segundo Vigotski (2001a, p. 197), “os complexos infantis coincidem com os conceitos dos adultos, encontram-se com eles”, porém, as operações intelectuais e o próprio conteúdo são concebidos de modo radicalmente distinto.

Essa é uma questão muito importante na medida em que traz uma série de implicações para a prática pedagógica, especialmente na educação infantil. Entendemos que é fundamental que o professor compreenda esse processo para que possa atuar com uma proposta de ensino que considere o período de desenvolvimento em que a criança está e pensar no ensino de forma prospectiva (assunto que abordaremos mais à frente).

Como afirma Vigotski (2001a), o período das pseudoconceito é bastante longo e em termos funcionais equivale ao conceito, mas existe uma contradição:

Eis a essência da contradição: diante de nós revela-se em forma de pseudoconceito o complexo que, em termos funcionais, é tão equivalente ao conceito que no processo de comunicação verbal com a criança e de compreensão mútua o adulto não observa as diferenças entre esse complexo e o conceito. [...] Por outro lado, estamos diante de um complexo, ou seja, de uma generalização construída com base em leis inteiramente diferentes daquelas porque se construiu o verdadeiro conceito (VIGOTSKI, 2001a, p. 195).

Essa contradição expressada por Vigotski mostra que a criança não é livre para escolher o significado das palavras; este é dado a ela pelo adulto, em sua convivência e comunicação com ele. Se a criança pensa por complexo e o adulto por conceitos, então não há coincidência na forma de pensar, e, nesse sentido, o pseudoconceito desempenha um papel importantíssimo porque resolve a contradição existente entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal, o que permite que no pensamento ocorra a compreensão entre a criança e o adulto.

Do mesmo modo que no item das funções psicológicas superiores, Vigotski (2000), com o exemplo da história do desenvolvimento do gesto indicativo, destaca o processo de apropriação e significação desse gesto e seu desenvolvimento ulterior. Também assinala que a criança primeiramente aplica na prática e opera conceitos e depois os assimila.

[...] o conceito ‘em si’ e ‘para outros’ se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’. O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’ já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido da palavra. [...] É uma ponte lançada entre o pensamento concreto metafórico e o pensamento abstrato da criança (VIGOTSKI, 2001a, p. 199).

Essa consideração nos remete novamente à lei genética geral do desenvolvimento cultural da criança que aparece em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico, entre os homens

(categoria intersíquica) e no interior da criança (categoria intrapsíquica). Inclusive Vigotski (2000, p. 150), se reporta a essa lei genética presente na atenção voluntária, na memória lógica, na formação de conceitos e no desenvolvimento da vontade.

Cabe destacar que os pseudoconceitos constituem o estágio intermediário entre o pensamento por complexos e outra raiz ou fonte da evolução dos conceitos infantis. Vigotski (2001a), descreveu o desenvolvimento dos conceitos em caráter experimental; portanto, esse processo, em sua sequência lógica, nem sempre coincidirá com os estágios apresentados no desenvolvimento experimental e o real desenvolvimento do processo de formação de conceitos.

Abordaremos agora alguns processos internos (sob o influxo externo) entre o estágio dos pseudoconceito e a formação dos conceitos propriamente dita, ou seja, o conceito científico. Essa descrição é importante pra nós porque revela as funções genéticas e internas do processo, aquilo que não está aparente nele, mas que configura uma espécie de processamento do pensamento, ou um processamento relativo à compreensão do objeto ou fenômeno da realidade no pensamento infantil. Tais etapas foram por nós mencionadas a partir dos estudos e das contribuições de Rubinstein em relação ao pensamento adulto. Continuaremos essa imersão no pensamento infantil com as contribuições advindas do estudo experimental de Vigotski (2001a).

O pensamento infantil por complexo se configura como a primeira raiz na história da evolução dos conceitos. De acordo com Vigotski (2001a, p. 218), existe uma “segunda raiz que é o terceiro grande estágio na evolução do pensamento infantil” e que apresenta várias fases. Os pseudoconceitos se configuram, assim, como um período intermediário entre o pensamento por complexos e outra raiz da evolução dos conceitos infantis.

Vigotski (2001a), chama a atenção para o funcionamento das formas iniciais desse último estágio, evidenciando a dialeticidade desse processo, que não se dá de maneira cronológica e impreterivelmente com uma forma após a outra. Ao contrário, as formas superiores do pensamento, representadas nesse período pelos pseudoconceitos, são transitórias e se encontram alicerçadas na experiência cotidiana. Uma das características importantes do pensamento por complexos é o momento em que a criança consegue estabelecer os vínculos e as relações que constituem o fundamento dessa forma de pensar. Nessa fase a criança complexifica os objetos particulares, ela os percebe, realiza combinações em determinados grupos, inicia os primeiros passos rumo à generalização de elementos dispersos. Como nos esclarece

Vigotski (2001a, p. 220), o conceito, sem sua forma natural e desenvolvida,

[...] pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.

O pensamento por complexos, no quesito discriminação de atributos e abstrações, ainda se mostra debilitado, pois, como vimos, o conceito em sua forma mais elaborada exige mais que vinculações; baseia-se em processos de análise e síntese, nos quais a decomposição e a vinculação como momentos interiores são necessários à elaboração conceitual. Portanto, “a função genética do terceiro estágio do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração” (VIGOTSKI, 2001a, p. 220).

A primeira fase dessa forma de pensar pode ser descrita como aquela em que a criança capta semelhanças entre objetos diferentes. As generalizações se dão por meio das semelhanças, o que, por um lado, é rico — porque consegue discriminar traços perceptíveis em um grupo geral — e por outro, empobrecido — porque os vínculos se esgotam numa mera identidade e semelhança.

A segunda fase, a dos estágios de conceitos potenciais, é muito semelhante ao pseudoconceito. Nessa etapa “a criança costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum” (VIGOTSKI, 2001a, p. 222). Caracteriza-se por uma formação pré-intelectual que ocorre bem cedo na evolução do pensamento. A semelhança com o pseudoconceito está no fato de que aqui ele também pode ser assumido como um conceito propriamente dito.

Nosso percurso de estudo e investigação tem nos mostrado que a palavra, como condensadora de conceitos, tem prioridade ontológica no processo de formação de conceitos e, conseqüentemente, no próprio processo e apropriação de conhecimentos. A palavra orienta arbitrariamente a atenção da criança para determinados atributos. As primeiras palavras da criança nos servem como bom exemplo de conceitos potenciais. São potenciais, primeiro, por sua referência

prática, por pertencerem a determinado grupo de objetos, e segundo, por seu processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Como diz Vigotski (2001a, p. 223), “são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram essa possibilidade”. Assim, os conceitos potenciais ficam presentes em determinada fase do processo de desenvolvimento da formação de conceitos sem necessariamente se transformarem em conceitos propriamente ditos. Seu papel fundamental na evolução dos conceitos infantis está na possibilidade de abstração de determinados atributos. Eles rompem com a barreira da situação concreta, tão indispensável para a formação do conceito. O domínio do processo de abstração, associado ao pensamento por complexo, permite a formação do conceito verdadeiro e constitui a última etapa da evolução do pensamento infantil. Assim explica Vigotski:

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 conta da realidade que a cerca. Neste caso o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É 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 aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI, 2001a, p. 226).

A teoria que orienta a definição do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos tem decorrências diretas e imediatas para as teorias didático-metodológicas no ensino escolar, além de implicações para certas disciplinas científicas.

Se determinada escola de pensamento defende a premissa de que o processo de apropriação dos conhecimentos científicos não possui nenhuma história interna, ou seja, que inexistem processos de desenvolvimento, que esse processo se dá por meio de uma absorção direta e imediata a partir de processos associativos, que os conceitos já vêm prontos e a criança simplesmente os acata, então, obviamente, como consequência dessa premissa, possivelmente se esboçará um tipo de ensino que privilegie essencialmente essa forma de conhecer por meio de associações e memorizações quantitativas.

Esse tipo de premissa não leva em conta um exame mais aprofundado desse processo, nem de sua perspectiva teórica e nem do seu ponto de vista prático. Já vimos com Rubinstein (1966), e agora com Vigotski (2001a), a partir de seus estudos e investigações experimentais, que o conceito é muito mais que somente a soma de vínculos associativos e memorizações.

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. [...] o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização (VIGOTSKI, 2001a, p. 246).

Nesse sentido, o conceito, de forma alguma, é algo estático e linear; ao contrário, ele passa por constantes processos de refinamento, graus e níveis de compreensão à medida que o sujeito estabelece inúmeros conexões e relações com esse conceito. “Os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como os significados das palavras, a essência de seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura para outra” (VIGOTSKI, 2001a, p. 246). Assim, quando a criança aprende uma palavra nova ligada a determinado significado, nesse momento do uso da palavra pela criança, o desenvolvimento dessa palavra está apenas iniciando; configura-se por uma generalização de tipo mais elementar. À medida que a criança vai se desenvolvendo, o processo de generalização da palavra também vai se complexificando até atingir a formação do verdadeiro conceito. Quando a criança entra em contato pela primeira vez com o significado de uma nova palavra, descortina-se para ela o início de um novo longo e complexo processo de formação de conceitos.

Ao demonstrar como ocorre o processo de formação de conceitos no pensamento infantil, Vigotski (2001a), confirma e sustenta a tese de que somente na adolescência a criança, após percorrer esse longo caminho, chega ao pensamento por conceitos propriamente dito, sendo esse um processo genuinamente dialético; seu movimento não possui ordenação prévia e nem ocorre de forma linear. Embora a criança tenha aprendido a operar com uma forma superior de pensamento (conceito), ela não abandona totalmente as formas elementares que, durante algum

tempo, ainda assumem caráter preponderante em seu pensamento. Nós, adultos, também no movimento da vida cotidiana, frequentemente pensamos por complexos, pseudoconceitos, conceitos potenciais, e às vezes por formas mais elementares ainda presentes no movimento do nosso processo de pensar.

A adolescência se configura, portanto, não como ponto de chegada, mas como ponto de amadurecimento do pensamento, o que não a exime de uma série de crises, de idas e vindas ao mesmo ponto, mas nunca da mesma forma; são sempre níveis de compreensão, de análises, de sínteses, abstrações e generalizações diferenciados, como uma espécie de fermento que faz o conceito crescer em sentido e significado no movimento das diversas relações que com ele estabelecemos para compreendermos e nos apropriarmos da realidade. Assim, os conceitos científicos se expressam por uma forma superior de pensamento, uma nova configuração do pensar em que as diversas etapas, as quais apontamos antes, estão presentes como movimento (lei) geral do processamento do pensamento.

Nesse sentido, consideramos muito importante o que Vigotski (2001a), verificou em suas investigações experimentais: uma significativa discrepância aparente entre a formação do conceito e sua definição verbal.

A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do surgimento, nem quanto ao funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise do próprio conceito (VIGOTSKI, 2001a, p. 229).

Essa discrepância entre a palavra e a ato na formação dos conceitos é, segundo o autor, o traço mais característico da fase adolescente e a prova da transitoriedade de seu pensamento. A configuração lógica vem mais tarde. A aplicação do conceito em situação concreta é mais fácil do que a sua transferência para um conjunto de objetos heterogêneos. Muitas vezes o adolescente aplica a palavra como conceito, mas define como complexo. A superação ocorre quando o adolescente consegue realizar contínuas transferências relativas ao sentido ou ao significado do conceito para situações concretas novas a partir de seu pensamento no plano abstrato.

Nesse aspecto há uma diferença profunda com a psicologia tradicional, cuja tese era de que o processo de formação de conceitos se baseia numa série de noções concretas. O uso das palavras na linguagem infantil coincidem com os adultos por referência concreta, mas divergem delas pelo sentido. Por isso não podemos afirmar que uma criança que faz uso de palavras abstratas pensa de modo abstrato.

Os conceitos não surgem de um jogo de associações. Podemos até dizer que efetivamente eles “não surgem”, mas são resultado de um longo processo de formação que envolve a participação de funções intelectuais elementares, sendo uma combinação original na qual o uso funcional da palavra ocupa o momento central dessa operação cuja função é servir de meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com auxílio do signo.

Vigotski (2001a), ressalta que o problema dos conceitos não espontâneos e dos conceitos científicos está intimamente relacionado com a questão do ensino e desenvolvimento, “uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem que é a fonte do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001a, p. 296). O estudo da formação dos conceitos vai muito além dos limites de sua própria abordagem; projeta-se para questões de maior abrangência, como a do ensino e do desenvolvimento, que têm a aprendizagem como mediadora. Esse tema do desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem será abordado em nossa próxima seção.

Para finalizar, destacamos que os estudos experimentais de Vigotski e seus colaboradores nos permitiram aprofundar o que, de certa forma, já havíamos manifestado a partir de nossos estudos referenciados por Rubinstein e Davídov em relação à formação de conceitos empíricos e os científicos ou teóricos. No entanto, em relação ao desenvolvimento da formação de conceitos concernentes ao desenvolvimento infantil — tão importantes para nós, e em razão de nossa proposta de investigar e buscar as bases ontológicas desses processos —, compartilhamos da constatação vigotskiana de que os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas se incorporam, de forma sempre mais ampla e abstrata, com graus de refinamento cada vez maiores e diferenciados em outra estrutura de generalização, o que traz, em nosso entendimento, como decorrência, a possibilidade de, como define Lukács (1981), um *correto espelhamento do real*, uma imagem da realidade refletida de modo mais profundo e fidedigno.

Na próxima seção levantaremos alguns indicativos acerca das implicações do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, considerando que as crianças se encontram em um período escolar, ou seja, estão em constantes processos de ensino e aprendizagem — de transmissão de conhecimentos —, numa fase do desenvolvimento humano que coincide com o processo de formação de conceitos espontâneos e científicos.

4.4 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO CONCEITO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO

Como temos visto durante todo o percurso de nossa exposição, o desenvolvimento humano ocupa lugar central nos trabalhos de Vigotski, constituindo preocupação recorrente em todo contexto de sua obra e que foi abordada por nós em diversos momentos e sob diversos aspectos. Já vimos que o desenvolvimento humano, na compreensão do autor, transcorre a partir de uma base biológica (inorgânica e orgânica), mas não se limita a ela; ao contrário, possui alicerces eminentemente históricos e sociais, razão pela qual o desenvolvimento, para ele, não ocorre por meio de alterações graduais, lentas, por acumulação de pequenas particularidades que produzem, ao final, uma modificação importante. Para Vigotski (2000), ficou evidente que o desenvolvimento possui um princípio “revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de alterações bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo” (VYGOTSKI, 2000, p. 156). Quando fala em revolucionário, Vigotski está referindo-se a processos inovadores que provocam profundas alterações, mas que não perdem seu caráter evolutivo; caracterizam-se por processos não excludentes, assentados em influências tanto biológicas como sociais.

Na continuidade de nossa investigação vamos aprofundar um conceito muito importante no escopo da teoria elaborada por Vigotski sobre a relação entre a atividade e o desenvolvimento e suas decorrências para o ensino, focando as implicações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Vigotski (2001a), apresenta, na temática do desenvolvimento e da aprendizagem, três abordagens que têm consequências diretas para o ensino e que ainda são bastante difundidas atualmente. A primeira considera *a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si*. O desenvolvimento é visto como processo de

maturação sujeito a leis naturais e a aprendizagem é entendida com um processo exterior, que não apresenta uma contribuição efetiva ao desenvolvimento. Segundo Vigotski (2006), os estudos de Piaget se coadunam com esse princípio na medida em que o psicólogo e epistemólogo suíço estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem.

No Brasil, essa proposição — de que a educação deve favorecer a desenvolvimento natural — se apresentou como premissa de uma tendência romântica¹¹⁴ de educação com crianças pequenas em que a criança é comparada a uma flor, ou semente, e a professora exerce um papel similar ao de uma “jardineira”. A prática pedagógica vem pautada pela defesa das atividades lúdicas com atividades espontâneas. O processo educacional é visto de forma linear, por uma “concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento” (KRAMER, 1991, p. 26). Prevalece a ideia de um desenvolvimento maturacional, assim como o das plantas que, ao atingirem determinado nível de maturidade (inorgânica e orgânica), podem desabrochar; basta que as condições do ambiente permitam. O desenvolvimento se dará de qualquer modo. Para Piaget, o desenvolvimento pode processar-se independentemente do ensino, atingindo um nível elevado, ou seja, mesmo as crianças que não passarem pelo ensino escolar desenvolverão as formas superiores de pensamento. O curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem.

A segunda proposta para elucidação da problemática das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento está centrada na prerrogativa de que a *aprendizagem é desenvolvimento*. Essa tese parece oposta à anterior por considerar a aprendizagem no primeiro plano, mas Vigotski (2006, p. 105) afirma que “os dois pontos de vista têm em comum muitos conceitos fundamentais e na realidade assemelham-se muito”. O princípio que orienta essa perspectiva é o da simultaneidade e sincronização entre um processo e outro. Os dois processos seguem de

¹¹⁴ “Essa tendência se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar. Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geraram intensos questionamentos à chamada escola tradicional, no plano educacional. Tais questionamentos lançam os fundamentos da escola nova, movimento que irá se aprofundar nos séculos XIX e XX. Várias metodologias têm origem nesse movimento, tendo algumas delas exercido forte influência no ensino brasileiro, em particular na pré-escola” (KRAMER, 1991, p. 25).

forma paralela, de maneira que, quando a criança aprende, ela se desenvolve; portanto, a aprendizagem é sinônimo do desenvolvimento. Nessa teoria se baseia a psicologia do associacionismo e nesta perspectiva, como podemos observar, não há relação entre aprendizagem e desenvolvimento, já que ambos são a mesma coisa.

A terceira proposição para resolver a questão assume uma posição intermediária entre as duas propostas de solução do problema, o que sugere uma visão dualista em relação ao desenvolvimento. “Por um lado está a maturação, que depende diretamente do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka¹¹⁵, é, em si mesma o processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 106). Segundo o autor, essa proposição, comparada às duas anteriores, apresenta avanços, reconhece que deve existir uma interdependência entre maturação e aprendizagem, sendo que a maturação se relaciona ao funcionamento de determinado órgão que possibilita o aperfeiçoamento de algumas funções da aprendizagem. Uma influencia a outra, ou seja, o desenvolvimento pode ser entendido como produto interativo entre esses dois processos. Vigotski (2001a), salienta que essa perspectiva tem como mérito a compreensão da aprendizagem como forma de impulsionar o desenvolvimento, especialmente no que tange à educação como possibilidade de desenvolvimentos ulteriores, de ir além dos resultados imediatamente dirigidos pela aprendizagem, o que significa considerar a ampliação da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Aqui o autor retoma um problema pedagógico presente em sua época e vinculado à questão da disciplina formal: a ideia de Herbert¹¹⁶

¹¹⁵ Kurt Koffka (1886-1941) – psicólogo alemão, responsável por difundir a psicologia da Gestalt nos Estados Unidos em palestras que ministrava nas universidades. “A escola da Gestalt [...] contesta a explicação das percepções como sendo um conjunto de sensações elementares. [...] Os psicólogos da Gestalt defendem que a percepção está para além dos elementos fornecidos pelos órgãos sensoriais. [...] que o todo é diferente da soma das partes. Não são as representações, mas sim as suas relações que decidem o sentido de um pensamento” (PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 2014).

¹¹⁶ Essa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem suscita, segundo Vigotski (2001a), uma revisão teórica no que diz respeito à questão da disciplina formal contida na teoria de Herbert e seus seguidores, na qual Thorndike realiza uma crítica que reside no fato de que determinada disciplina ou faculdade raramente origina um desenvolvimento análogo sobre outra, ou seja, “que na aprendizagem e no desenvolvimento tudo não pode influenciar tudo, as influências não podem ser universais nem vincular pontos absurdamente combinados do desenvolvimento e da aprendizagem, que não

de que cada matéria ensinada à criança tem importância concreta em seu desenvolvimento mental geral.

Embora haja pontos de avanço em relação às perspectivas anteriores, ainda assim aprendizagem e desenvolvimento estão sobrepostos. Para Vigotski (2001a), era necessário considerar outras relações. Essas premissas permearão, de modo subjacente, práticas e orientações bastante conservadoras tanto na educação de modo geral como na educação infantil, como apontamos anteriormente, já que são perspectivas que delinearão o espectro teórico de autores como Piaget e Decroly¹¹⁷. No entanto, nenhuma das propostas apresentadas até então permitia estabelecer os níveis de desenvolvimento mental da criança e nem perceber os processos de desenvolvimento que ainda estão em fase de maturação.

Para equacionar a questão, Vigotski (2006), apresenta algumas considerações iniciais, demarcando uma posição distinta entre as perspectivas apontadas até então. A primeira consideração a ser feita é de que existem relações complexas entre desenvolvimento e

tenham entre si nada em comum por sua natureza psicológica” (VIGOTSKI, 2001a, p. 306).

George Herbert Mead (1863-1931) – sociólogo, psicólogo social e filósofo norte-americano que “elaborou um programa para a produção de um conhecimento científico que possibilitou o surgimento de uma nova perspectiva em psicologia social; desenvolveu múltiplos conceitos para melhor compreender a relação entre indivíduo e sociedade. Sua teoria, dentre outros méritos, ampliou a reflexão sobre o processo de interação social, significando a linguagem como elemento central para a formação social do *self* e da gênese constitutiva das identidades psicossociais (SOUZA, 2011, p. 375).

Edward Lee Thorndike (1874-1949) – psicólogo americano que “a partir dos seus estudos com animais, postulou a lei do efeito, um princípio de aprendizagem que seria aplicável tanto ao comportamento animal quanto ao comportamento humano. A lei do efeito afirma que aquelas ações que têm resultados agradáveis para o animal (incluindo o homem) tendem a se repetir, enquanto que as que têm resultados desagradáveis, tendem a desaparecer” (DTB COMPORTAMENTAL, 2014).

¹¹⁷ Jean-Ovide Decroly (1871-1932) – médico, psicólogo e educador belga, destacou-se “pelo valor que deu ao desenvolvimento infantil. Para ele, a educação não se constitui de uma preparação para a vida adulta. A criança deve, segundo Decroly, resolver as dificuldades compatíveis ao seu momento de vida. Dizia que a necessidade gera o interesse, verdadeira motivação para a busca do conhecimento. Pelo seu método, mais conhecido como Centros de Interesse, a criança aprendia por observação, associação e expressão. A educação ocorria inspirada pelo cotidiano” (HISTEDBR-UNICAMP, 2014).

aprendizagem. Vigotski (2006), toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem começa muito antes de a criança entrar na escola, ou seja, tem uma pré-história. A aprendizagem e o desenvolvimento estão em relação desde os primeiros dias de vida da criança. Entretanto, existem diferenças entre as relações de aprendizagem e desenvolvimento ocorridas de forma mais geral, fora do ambiente escolar, e as características dessa inter-relação na idade escolar, o que necessariamente implica reconhecer que a aprendizagem escolar não é uma continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os níveis, ou seja, a aprendizagem escolar pode tomar uma direção contrária à aprendizagem pré-escolar. O importante é que tanto a aprendizagem escolar como a pré-escolar não se iniciam no vácuo.

Para solucionar esse complexo problema entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (2006), apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento iminente*¹¹⁸ (*zona blijaichego razvitia*). Para aplicar esse conceito é necessário primeiramente considerar como ponto de partida que existe “uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2006, p. 111), o que implica admitir que para aprender determinados conhecimentos deve-se ter uma coerência entre o nível de desenvolvimento da criança e o conhecimento a ser aprendido. Não poderíamos ensinar aritmética para uma criança pequena (um a dois anos), porque somente em certa idade o aluno é capaz de aprender determinado conteúdo. Esse fato apresenta decorrências importantíssimas para os processos de educação escolar e seus

¹¹⁸ Adotamos a tradução de Zoia Ribeiro Prestes, com base em seus estudos de tradução desenvolvidos em sua tese de doutorado intitulada *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados 2012, por sintetizar com mais veracidade a ideia representada pelo conceito. Como explica a própria autora, não se trata apenas de uma alteração de palavras, mas de uma alteração conceitual que ainda hoje concentra debates e estudos em todo o mundo. Ao consultar a palavra iminente no dicionário, encontramos os seguintes sinônimos: “Que ameaça acontecer breve; que está sobranceiro; que está em via de efetivação imediata” (FERREIRA, 2004, p. 1074). Segundo os estudos de Prestes (2013), pautados em Vigotski, este conceito corresponde [...] a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (PRETES, 2013, p. 299).

diferentes níveis de ensino. Detalharemos esse assunto mais à frente, no próximo capítulo, com foco na educação infantil.

Em seus estudos e pesquisas experimentais, Vigotski (2006), determinou dois níveis de desenvolvimento da criança:

[...] nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2006, p. 111-112).

Importa salientar que, em relação à zona de desenvolvimento potencial, a imitação pode desempenhar papel fundamental entre aquilo que a criança faz de forma independente e aquilo que ela poderá fazer a partir da imitação e orientação do adulto. As pesquisas realizadas por Vigotski (2006), demonstraram que as crianças podem imitar um grande número de ações, sendo que essa imitação oportuniza a elas realizar ações que de forma independente seriam irrealizáveis. Sua compreensão do papel da imitação é vigorosamente oposta à da velha psicologia e o senso comum, que a considerou como atividade puramente mecânica. Vigotski (2001a, p. 328), defende que “para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei para o que não sei”.

Esse método apresentado por Vigotski (2006), nos permite entender que aquilo que a criança faz hoje com auxílio do adulto poderá fazer amanhã de forma independente, mas também possibilita pensar no desenvolvimento da criança de forma prospectiva e propositiva, analisar e ponderar não somente aquilo que a criança já aprendeu e foi incorporado pelo desenvolvimento, mas também aquilo que o desenvolvimento poderá produzir em seu processo de maturação. Portanto, “o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos *a dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2006, p. 113, grifos do autor).

É a partir desse conceito que Vigotski (2006), justifica a importância de estudar as possibilidades da criança ou do adulto sair do limiar do já conhecido. Referimo-nos também ao adulto porque entendemos que o conceito de zona de desenvolvimento imediato não se limita aos processos de desenvolvimento da criança, mas pode e deve

ser empregado nos diversos níveis de ensino e escolarização, uma vez que ele se configura como um conceito fundamental para avaliar a distância e as possibilidades entre o já conhecido e o que pode tornar-se conhecido e incorporado ou ainda aquele conhecimento que está em vias de amadurecimento.

A atividade colaborativa possibilita a criação da zona de desenvolvimento iminente, coloca em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que estão diametralmente vinculados na relação com outras pessoas. Nesse sentido, a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2006, p. 113).

Nessa consideração, o autor elucida o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento, especialmente na zona de desenvolvimento iminente. Ainda é bastante comum a ideia de que basta ensinar, de que fazer a atividade junto com a criança uma única vez será suficiente para que ela ganhe autonomia e independência.¹¹⁹ Tomar essa ideia como premissa é valorizar apenas o ponto de chegada, é desprezar aquilo que demonstramos até agora: os complexos processos do pensamento, as bases ontológicas e seu imanente movimento de apropriação do conhecimento. E mais do que isso, é considerar os

¹¹⁹ Lembremos do exemplo de amarrar os sapatos com as crianças. Para algumas, inicialmente, essa é uma tarefa bem difícil, mas aos poucos, depois de muitas tentativas, várias demonstrações, ela vai fazendo e, cada vez que realiza tal ação, vai ganhando habilidades, vai constituindo um jeito próprio de fazer a partir do que foi explicado e visto por ela, até que consegue fazer sozinha de forma autônoma e independente. Essa atividade, portanto, apresentou diversos níveis de apropriação até constituir-se numa forma própria de a criança fazer e resolver a tarefa.

processos de desenvolvimento como lineares e sequenciais. Vigotski (2000), esclarece a dialeticidade desses processos, afirmando o seguinte:

Cada etapa sucessiva no desenvolvimento nega, por uma parte a anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem às vezes em uma etapa contrária, superior (VYGOTSKI, 2000, p. 157).

Essa premissa de Vigotski (2001a), sobre o desenvolvimento e seu movimento dialético nos leva a concluir que o desenvolvimento não pode estar à frente da aprendizagem, do mesmo modo que “só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz” (VIGOTSKI, 2001a, p. 332). Essa célebre afirmação de Vigotski nos conduz a reconhecer que aprendizagem e desenvolvimento possuem ritmos diferentes, que não ocorrem de modo sincronizado e simétrico, que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2006, p. 116). Nas diversas pesquisas experimentais realizadas por Vigotski (2001a), especialmente aquelas envolvendo o ensino da gramática e da escrita, mostrou-se preponderantemente que no início do processo de aprendizagem o pensamento se mostra imaturo. Logo, podemos dizer que a aprendizagem tem prioridade ontológica sobre o desenvolvimento, do mesmo modo que o ensino tem prioridade ontológica sobre a aprendizagem.

Segundo o autor, “o desenvolvimento da criança não acompanha nunca o da aprendizagem escolar, como a sombra acompanha o objeto que a projeta” (VIGOTSKI, 2006, p. 113). O que de fato existe é uma dependência recíproca entre a aprendizagem e o desenvolvimento de muita complexidade e dinamismo. Do mesmo modo, o desenvolvimento não está subordinado à lógica do programa escolar. São processos (aprendizagem e desenvolvimento) interligados, mas, ao mesmo tempo, cada um tem sua própria função e determinação.

O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento iminente, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na

relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a, p. 331).

É importante destacar que determinados tipos de aprendizagem se tornam eficientes quando certos ciclos de desenvolvimento ainda estão em aberto, não se concluíram, pois, ao se concluírem, certas aprendizagens podem tornar-se sem eficácia, estéreis. Como já comentamos, não é possível aprendizagens com conteúdo muito além das possibilidades da criança.

A criança na idade escolar precisa de um tipo de ensino no qual a matéria ou conteúdo a ser aprendido se encaminhe para além daquilo que ela pode corresponder hoje, que a provoque, exigindo, a princípio e de forma adequada, a dar mais do que ela pode, ir acima de si mesma. A aprendizagem da escrita é um bom exemplo do que queremos enfatizar. Quando a criança começa a aprender a escrever, ela não tem todos os elementos necessários para isso; as funções ainda não estão completamente desenvolvidas para lhe assegurar a linguagem escrita, e é por essa razão que a aprendizagem da escrita desencadeia o desenvolvimento de tais funções (por estas não estarem concluídas). Essa se configura como uma aprendizagem fecunda.

A aprendizagem está presente em todas as fases da criança e em cada etapa ela ocorre com certas especificidades e em uma relação original com o desenvolvimento. Na idade escolar a aprendizagem se manifesta, segundo Vigotski (2001a), a partir de duas novas formações: a tomada de consciência e a arbitrariedade. Esses dois traços acompanham o desenvolvimento de todas as funções superiores que se formam nessa idade.

Se considerarmos que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, então esse princípio se estende também para o processo de formação de conceitos científicos. Já vimos que os conceitos científicos não estão em oposição aos espontâneos nem revelam qualquer predominância. As observações de Vigotski (2001a), e suas análises experimentais o levaram a concluir que “os conceitos científicos seguem por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança” (VIGOTSKI, 2001a, p. 345). Mas o que isso quer dizer? Sabemos que a criança, em seus conceitos espontâneos, tem noção do objeto, tem um conceito desse objeto, sabe sua utilidade, seu funcionamento, tem consciência do objeto e do que ele representa nesse conceito, mas a consciência do próprio conceito ocorre mais tarde. O ato de pensamento por meio do qual a criança concebe o conceito se dá posteriormente. O emprego arbitrário

desse conceito para estabelecer relações lógicas entre os conceitos ainda não está totalmente presente e desenvolvido. Como já vimos, a aprendizagem ocorre justamente quando os ciclos de desenvolvimento ainda não estão plenamente desenvolvidos; é quando exatamente se inicia a vida do conceito científico, a partir de um nível do conceito espontâneo que ainda não atingiu seu desenvolvimento.

Em relação ao objeto, é no conceito espontâneo que a criança toma consciência dele de forma mais aprimorada do que no próprio conceito, ao passo que no conceito científico a criança toma consciência do objeto nele representado de forma mais objetiva. Nesse sentido, a descrição feita por Vigotski (2001a), nos ajuda a compreender o caminho do processo de formação de conceitos.

Poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científicos e espontâneos com o objeto (VIGOTSKI, 2001a, p. 348).

A criança começa a adquirir e desenvolver conceitos espontâneos por meio do contato imediato com os objetos e estes são explicados pelos adultos à sua volta, ou seja, são objetos vivos e reais. Posteriormente, ela vai tomando consciência do objeto e das operações lógicas e abstratas, contrariamente ao conceito científico. A criança precisa passar dessa etapa para a seguinte, a do conceito para o objeto, realizando um caminho inverso onde não há contato direto e imediato com o objeto.

Cabe ressaltar que o processo de formação dos conceitos espontâneos e o relativo aos conceitos científicos, em dado momento, especialmente com a entrada da criança na escola, ocorrem simultaneamente com a mesma criança, já que no pensamento dela não é possível fazer divisões entre os conceitos apreendidos em casa e os da escola. Ambos os conceitos têm uma natureza muito diversa: “um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho inferior de seu desenvolvimento”

(VIGOTSKI, 2001a, p. 348). Um vai abrindo caminho para o outro. Vigotski (2001), explica esses movimentos:

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho de seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito (VIGOTSKI, 2001a, p. 349).

Podemos perceber que a questão da arbitrariedade e da tomada de consciência na formação do conceito espontâneo está em desenvolvimento; ele começa no campo do concreto e do empírico e vai se movimentando rumo a propriedades cada vez mais superiores presentes nos conceitos — a consciência e a arbitrariedade. Assim, é possível perceber a relação entre os dois processos e a sua mútua influência, justamente porque transcorrem por caminhos diferentes.

Com Rubinstein, expressamos que todo conceito é uma generalização e que cada conceito em particular pressupõe um sistema de conceitos sem o qual ele não poderia sequer existir. Isso também é amplamente reconhecido por Vigotski. Destacamos que a generalização possui etapas de compreensão e níveis de entendimento e, nesse sentido, a criança não percorre a via lógica. Como explica Vigotski (2001a), ela assimila a palavra “flor” antes da palavra “rosa”, ou seja, primeiro o mais genérico e depois o mais particular. O estudo dos conceitos demonstrou, segundo o autor, que

a cada faixa etária a generalidade (as diferenças e relações de generalidade – planta, flor, rosa) é a relação mais substancial entre os significados (conceitos) nos quais a sua natureza se manifesta com mais plenitude. Se cada conceito é uma generalização, é evidente que a relação entre um

conceito e outro é uma relação de generalidade (VIGOTSKI, 2001a, p. 360).

O que nos interessa demarcar é que entre os conceitos existem vínculos, relações de generalidade ativas, isto é, em cada fase do pensamento se modificam e diferem da lógica das fases da formação de conceitos.

Existe um sistema de relações e de generalidade para cada fase da generalização; segundo a estrutura desse sistema, dispõem-se em ordem genética os conceitos gerais e particulares, de forma que o movimento do geral ao particular e do particular ao geral no desenvolvimento dos conceitos vem a ser diferente em cada fase do desenvolvimento dos significados, em função da estrutura de generalizações dominante nesta fase. Na passagem de uma fase a outra modificam-se o sistema de generalidade e toda a ordem genética do desenvolvimento dos conceitos superiores e inferiores (VIGOTSKI, 2001a, p. 364).

Portanto, em cada fase do desenvolvimento as relações de generalidade se alteram, ganhando maior nível de refinamento, modificando a estrutura da generalização, o que provoca profundas mudanças em todas as operações de pensamento e forma um sistema de relações específicas. Cabe destacar que as novas fases da generalização surgem com base nas anteriores — “a nova estrutura da generalização assim só pode surgir da generalização dos objetos que o pensamento tornou a fazer, da generalização dos objetos generalizados na estrutura anterior” (VIGOTSKI, 2001a, p. 370). Desse modo, as generalizações antecedentes não são descartadas inutilmente, mas sim incorporadas pela nova atividade do pensamento e passam a integrá-lo como base imprescindível.

O autor salienta que os processos de aprendizagem nos quais a criança chega a uma nova estrutura de generalização possibilitam que ela passe a um novo e mais elevado patamar de operações lógicas, induzem a uma mudança na estrutura dos velhos conceitos.

No primeiro estágio ainda não existem relações de generalidade entre os conceitos; os vínculos predominantes são percebidos por meio da percepção; o pensamento e sua atividade ainda são impossíveis de forma independente da percepção. Gradativamente, esse processo se

altera porque ocorrem modificações nos vínculos e relações que os constituem, em razão da natureza desse processo, que é dinâmica e de constantes refinamentos, e da lei de equivalência entre os conceitos que possibilita um movimento dinâmico entre eles.

Toda a operação de pensamento — definição de conceito, comparação e discriminação de conceito, estabelecimento de relações lógicas entre os conceitos, etc. — não se realiza senão por linhas que vinculam entre si os conceitos e as relações de generalidade e determinam as vias eventuais de movimento de um conceito a outro. A definição de um conceito se baseia na lei de equivalência dos conceitos e pressupõe a possibilidade de movimento de uns conceitos a outros (VIGOTSKI, 2001a, p. 377).

Pelas palavras do autor podemos afirmar que os conceitos têm “vida, vínculos e relações dinâmicas”, estão em constante movimento de reformulação. Quando, em determinado momento, não atendem mais as exigências de generalidade em relação com outros conceitos, sofrem modificações e se alteram, elevando o pensamento a um nível superior. Já vimos anteriormente que cada estrutura de generalização possui um sistema específico de operações lógicas de pensamento que atuam (são possíveis) somente nessa estrutura¹²⁰. Os conceitos empíricos, por sua natureza, são extrassistêmicos, isto é, seu pensamento está mais vinculado à ação do que o pensamento adulto que é sistêmico e consciente, o que expressa a insuficiência das relações de generalidade entre os conceitos; seus juízos são puramente empíricos e constatatórios.

Em relação ao estudo do pensamento, Vigotski (2001a), apresenta dois aspectos importantes da conclusão de seus estudos que consideramos fundamentais para nossa investigação.

¹²⁰ Sobre a diferença da natureza psicológica dos conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2001a) afirma que “o ponto central é a *ausência* ou a *existência do sistema*. Fora do sistema, os conceitos mantêm com o objeto uma relação diferente daquela que mantêm ao ingressarem em um determinado sistema. A relação da palavra ‘flor’ com o objeto, na criança que as conhece, acaba sendo inteiramente diversa. Fora do sistema, os conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos. Daí o domínio da lógica da ação e dos vínculos sincréticos causados pela impressão em tenra idade” (VIGOTSKI, 2001a, p. 379, grifos do autor).

Primeiro: o crescimento e o desenvolvimento dos conceitos infantis ou significado das palavras. O significado de uma palavra é uma generalização. A estrutura diferente dessas generalizações significa um modo diferente de reflexo da realidade no pensamento. Isto, por sua vez, já não pode significar diferentes relações de generalidade entre os conceitos. Segundo: as diferentes relações de generalidade determinam também os diferentes tipos e operações possíveis para o pensamento. Dependendo do que funciona e da maneira como foi construído o que funciona, determinam-se o modo e o caráter do próprio funcionamento (VIGOTSKI, 2001, p. 387).

Esses dois aspectos nos permitem perceber que os conceitos espontâneos e científicos possuem relações de generalidade diferentes e formas de pensar também distintas, o que equivale a dizer que diferentes conceitos envolvem diferentes formas de generalidade e, conseqüentemente, formas diversas de operações e pensamento. O que parece tão óbvio se configura como algo de extrema complexidade, já que essa premissa vigotskiana afeta diretamente a compreensão de relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a formação dos conceitos científicos, entre outras questões decorrentes desta.

O tema do desenvolvimento e da aprendizagem é bastante complexo e vasto e está imbricado com os diversos processos do pensamento e do desenvolvimento humano de forma geral e possui diferentes formas e perspectivas para explicá-lo. Nesse contexto, vimos o quanto os estudos de Vigotski (2001), sobre os conceitos empíricos e científicos, bem como o conceito de zona de desenvolvimento iminente, deixam clara sua oposição às perspectivas que consideram os processos de formação de conceitos espontâneos e científicos como apenas e tão somente um deslocamento de uma “fase” ou “estado” para outra(o), dos conceitos espontâneos para os científicos, ou ainda, a perspectiva que defende a ideia de que as alterações são provocadas pela quantidade de associações.

Vigotski demarca uma nova posição acerca das relações entre o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de conhecimentos, bem como entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que, por meio dos processos de aprendizagem ocorridos na zona de desenvolvimento potencial, projeta-se o desenvolvimento

intelectual da criança a níveis cada vez mais elevados. Isso demonstra que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e não independentes um do outro, tal como pensou Piaget. O fato de a criança estudar e aprender tem implicações com seu desenvolvimento. Não são processos opostos e dicotômicos.

Nesse sentido, o conceito da zona de desenvolvimento iminente possibilitou avançar na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que permitiu demonstrar o espaço efetivo para atuação do ensino, conhecido como aquele espaço que permite que a criança, com o auxílio do outro, conquiste outros patamares de aprendizagem, superando a ideia de que o ensino deve arrolar-se apenas sobre aquilo que já é conhecido pela criança.

Vimos ainda que os processos do pensamento estão vinculados intrinsecamente com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que, embora não sejam a mesma coisa, possuem um vínculo e uma interdependência. No próximo item abordaremos de forma mais objetiva a atividade que o pensamento realiza para apropriar-se da realidade, notadamente no início do desenvolvimento infantil.

4.5 A IDADE E A ATIVIDADE DO PENSAMENTO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Neste item¹²¹ abordaremos brevemente as diferenças bastante pontuais e claras entre as modificações da idade, os processos fisiológicos do organismo e as alterações ligadas à idade com relação aos processos psíquicos, especialmente os cognoscitivos. Nosso objetivo nesse contexto é demonstrar questões relativas à periodização e sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Para isso, vamos primeiramente anunciar que o desenvolvimento infantil não se encontra fora da totalidade social; é marcado por condições históricas e culturais, o que quer dizer que as crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XIV ou

¹²¹ Algumas considerações que vamos apresentar neste item estão baseadas no texto de D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaya, membros do Instituto de Psicologia e da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. “El presente ensayo está tomado da Psicología del aprendizaje escolar (Moscó, 1959, pags. 155-177) libro dirigido a los especialistas em didáctica, a los enseñates y a los estudiantes de los institutos superiores para la preparación de enseñates” (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, 2006, p. 59).

XV. Vigotski, Leontiev e Elkonin¹²² partilham da premissa de que a infância e seu desenvolvimento estão diretamente vinculados às condições sociais efetivadas pelos próprios homens no decorrer da constituição histórica e social da humanidade.

Desse modo, inexistente um desenvolvimento da criança que seja universal, natural e singular. Aceitar essa hipótese pode levar a interpretações naturalistas do desenvolvimento da criança, considerando-o apenas e tão somente do ponto de vista da maturação. A questão da periodização das idades é complexa; sua relação com desenvolvimento infantil é relevante não apenas devido ao seu papel diagnóstico, mas também para compreender o processo interno do desenvolvimento, sua própria estrutura, e estabelecer os períodos de transição de uma etapa a outra.

Seguindo a discussão apresentada em nosso trabalho sobre as bases idealistas e as do materialismo histórico-dialético que sustentam a compreensão do desenvolvimento humano, veremos como as duas correntes filosóficas compreendem a questão do desenvolvimento humano em relação à idade e o desenvolvimento psíquico, sendo que nossa ênfase está na base do materialismo histórico-dialético.

Para os idealistas, o desenvolvimento da criança está predeterminado basicamente por dois fatores: a idade (em seu sentido puramente biológico) e os estímulos externos aos quais o sujeito está submetido durante o processo educativo. Por essa perspectiva, a criança desempenha um papel meramente passivo nesse processo, de receptora de tais estímulos a partir da maturação determinada pela fisiologia de seu organismo (base biológica).

Para os psicólogos soviéticos, segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005), a criança não é apenas objeto do desenvolvimento, é também sujeito dele.

¹²² Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) fez parte da equipe de psicólogos russos da Escola de Vigotski. Seu objetivo era “compreender o desenvolvimento humano em seus períodos e em suas características, que estão diretamente condicionadas pela atividade, ensino e educação mediados pelo adulto” (LAZARETTI, 2013, p. 208). O autor e psicólogo russo também foi responsável pela investigação detalhada da atividade do jogo e de estudo, além do estudo dos períodos que correspondem à idade pré-escolar e à idade inicial escolar. Elaborou e especificou as características das idades, bem como as recomendações para atividade de ensino. Uma de suas principais obras é *Psicologia do jogo* (1998).

“Educação e ambiente não influem automaticamente sobre o desenvolvimento psíquico, tais fatores atuam de modo distinto segundo o nível de desenvolvimento alcançado pela criança, segundo suas relações com o ambiente, as metas de sua atividade, etc...” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005, p. 60).

Para as autoras, quem trabalhou esse aspecto de forma mais precisa foi Rubinstein com sua premissa de que as causas externas atuam sob condições internas, sendo que “estas condições internas se formam também elas como resultado de uma ação externa” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005, p. 60), fazendo com isso as conexões necessárias para entender não somente a história do indivíduo, mas a história à qual este indivíduo pertence. O materialismo histórico dialético interpreta que o desenvolvimento interno, como já nos referimos anteriormente com Marx, Lenin, Rubinstein e Vigotski, está assentado sobre uma base externa, portanto, material e objetiva, e que tal desenvolvimento não é fruto de algo que ocorre no interior da própria consciência; ao contrário, é um processo histórico e cultural.

Várias foram as tentativas da psicologia¹²³ de periodizar a infância em etapas, a partir de critérios de base biológica, dividir a infância em fases isoladas de acordo com as etapas fundamentais da humanidade, ou ainda usar o critério do desenvolvimento sexual. Neste caso, os critérios eram de caráter biogenético e eram tomados como indícios os aspectos estáticos, as etapas fixas; não era considerada a reorganização dos processos do desenvolvimento, apenas os indícios externos.

Ademais, é importante considerar que o desenvolvimento fisiológico (crescimento, aumento de peso, nascimento dos dentes, maturação sexual) são características mais ou menos específicas e imediatas, dependendo da idade. Para o materialismo histórico-dialético, as características biogenéticas também são importantes; no entanto, para essa perspectiva, o desenvolvimento tem características variadas e

¹²³ Segundo Vigotski (2006, p. 253), P. P. Blonski (1930) dividia os período da infância a partir da dentição, K. Stratz fez a periodização baseado no desenvolvimento sexual como principal critério, A. Gesel “divide toda a infância, em períodos isolados e ondas rítmicas de desenvolvimento internamente unidas pela constância do ritmo ao longo de dito período e separado de outros pela evidente mudança do mesmo”.

múltiplas. Essas características da personalidade se produzem de forma específica, em períodos diversos, conforme o modo de vida, de atividade e as condições de educação da criança. Sendo assim, as indicações de idades do desenvolvimento psíquico são extremamente instáveis e variáveis e podem flutuar entre limites bastante amplos.

Para Vigotski (2006), era necessário investigar o que estava oculto aos indícios externos do desenvolvimento, buscar o que condiciona tais indícios, aquilo que está escondido, isto é, as alterações internas do próprio desenvolvimento, seu movimento. É preciso considerar o desenvolvimento como um processo contínuo de automovimento. A marca indelével de Vigotski para compreender os processos de desenvolvimento é a dialética presente nesse automovimento, a permanente formação do novo¹²⁴. Nesse sentido, o autor aponta que o desenvolvimento é composto por períodos de crise e conflitos e que qualquer investigação precisa necessariamente considerar esse fato.

Vigotski queria dar uma explicação científica para as crises, sistematizá-las e integrá-las ao quadro geral do desenvolvimento. A presença das crises é observada desde o início da infância. Elas são entendidas pelo autor como pontos de virada no desenvolvimento infantil e podem assumir um caráter mais ou menos agudo. Esses períodos de crise são compostos por certas peculiaridades, como os limites entre as idades. O começo e o fim de cada período de crise são indefinidos; é difícil estabelecer esses dois extremos.

Sobre as crises, Vigotski (2006, p. 255), acentua que elas

[...] foram descobertas por vias puramente empíricas, e não têm sido sistematizadas nem incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. São numerosos os investigadores que põem em dúvida a necessidade interna de sua existência. Se

¹²⁴ Por formações novas, Vigotski (2006) entende “o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as alterações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento num dado período” (VYGOTSKI, 2006, p. 253-254). É importante registrar que a idade para Vigotski estava atrelada ao desenvolvimento e não a cronologia, portanto quando fala em idade refere-se a idade de desenvolvimento.

inclinam mais a considerar a crise como ‘enfermidades’ do desenvolvimento com um desvio da norma.

Outra peculiaridade se refere à existência de variações dentro de cada idade-desenvolvimento entre as crianças. A influência das condições externas e internas dentro da própria crise são importantes e profundas. As condições externas determinam o caráter concreto da crise, porém, são as condições internas — a lógica interna do processo — que provocam a necessidade de períodos críticos e não a presença ou ausência de condições exteriores específicas. Nesse sentido, entendemos que a própria crise possui uma função particular dentro do movimento do quadro do desenvolvimento.

A próxima peculiaridade diz respeito à “índole negativa do desenvolvimento” — segundo o autor, talvez a mais complexa delas, ou a menos clara teoricamente. De acordo com Vigotski (2006), é como se a criança “perdesse” o que em certa medida tinha conquistado para poder avançar novamente; é um período de contradições, de formação de uma nova estrutura. O autor enfatiza que “quando se fala do caráter negativo das idades críticas quer dizer que o desenvolvimento muda seu significado positivo, criando, obrigando o observador a considerar esses períodos desde um ponto de vista negativo” (VYGOTSKI, 2006, p. 257)¹²⁵. Ele considera ainda que em cada sintoma negativo está subjacente um conteúdo positivo, que na maioria das vezes conduz a formas novas e superiores, e isso se evidencia mais em umas crises do que em outras.

No estudo desse fenômeno, uma das primeiras crises a ser identificada foi a dos sete anos, caracterizada por um período em que a criança já não é um pré-escolar e ainda não é um adolescente. É uma fase de transição que apresenta alterações no equilíbrio psíquico, caráter instável da vontade e do estado de ânimo. Mais tarde se identificou a crise dos três anos, um período de conflitos externos e internos em que a personalidade sofre alterações bruscas. Algumas crianças têm

¹²⁵ Sobre a índole negativa do desenvolvimento, podemos pensar no caráter de *identidade e não identidade* apresentado por Lukács em *O ideal e a ideologia*, um dos capítulos de *A ontologia do ser social*, que, em nossa compreensão, reflete a ideia da negação, mas não do ponto de vista de juízos de valor e sim como parte dialética do processo de desenvolvimento que precisa negar o que está posto para que possa fazer surgir o novo; o negar aqui não tem caráter negativo (melhor ou pior). Podemos dizer que, em determinado aspecto, ele assume uma configuração positiva.

dificuldade de dominar-se, mostram-se voluntariosas, obstinadas, caprichosas. O primeiro ano também é considerado um período de crise devido às condições de nascimento e a adaptação abrupta a um mundo completamente novo e desconhecido; é caracterizado como um período de desenvolvimento pós-natal.

É importante advertir que, embora nas idades críticas surjam novas formações, as anteriores continuam existindo de forma latente dentro das novas, isto é, “se limitam a participar tão somente naquele desenvolvimento subterrâneo que as idades estáveis geram, como vimos, formações qualitativamente novas” (VYGOTSKI, 2006, p. 260).

O autor apresenta um esquema de periodização que contempla períodos estáveis e críticos, nos quais as idades estáveis apresentam uma estrutura que ele denomina binária e se divide em dois estágios (primeiro e segundo). Já as idades críticas têm uma estrutura que ele chama de trinômio — *pré-crítica*, *crítica* e *pós-crítica*, ligadas entre si.

Vejamos, nas palavras do autor, a organização da periodização:

Crise pós-natal
 Primeiro ano (dois meses - um ano)
 Crise de um ano
 Infância temprana (um ano - três anos)
 Crise de três anos
 Idade pré-escolar (três anos - sete anos)
 Crise de sete anos
 Idade escolar (oito anos - doze anos)
 Crise de treze anos
 Puberdade (catorze anos – dezoito anos)
 Crise dos dezessete anos. (VYGOTSKI, 2006, p. 261).

Esse quadro da periodização, elaborado por Vigotski (2006), a partir de seus estudos, revela-nos o que reiteradamente temos dito: não são as leis naturais que explicam o desenvolvimento psíquico infantil, mas a relação da criança com a sociabilidade na qual ela está inserida. As condições concretas, o lugar que a criança ocupa no complexo sistema das relações sociais, suas condições de vida e de educação são determinantes para que possamos compreender seu desenvolvimento e sua formação.

Vigotski (2006), demonstrou ainda que cada formação central que acontece no desenvolvimento de cada idade tem uma espécie de guia que “caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança

sob uma base nova” (VYGOTSKI, 2006, p. 262). Assim ele denominou duas categorias de linhas de desenvolvimento: *centrais* e *acessórias*.

Chamamos de *linhas centrais de desenvolvimento* da idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberiam o nome de *linhas acessórias do desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2006, p. 262, grifos do autor).

Ademais, é importante reconhecer que existe um movimento dialético entre as duas linhas de desenvolvimento descritas pelo autor. Aquilo que era linha de desenvolvimento central em determinada idade passa a ser linha acessória na idade seguinte e vice e versa — as linhas acessórias passam a ser linhas centrais em outra idade, modificando seu peso específico na estrutura geral do desenvolvimento. Cada idade-desenvolvimento possui uma estrutura única e que não se repete, do mesmo modo que é única a relação que a criança estabelece com as pessoas e as situações em seu entorno, as quais Vigotski (2006), denominou *situação social de desenvolvimento*. Ela se configura como o ponto de partida para as alterações dinâmicas que ocorrem na estrutura do desenvolvimento em cada idade.

As novas formações que surgem ao final de uma idade produzem alterações em toda a consciência infantil, modificando todo o sistema de relações da criança com o mundo e consigo própria. Portanto, para estabelecer qualquer caracterização psicológica de idade é necessário considerar “mais os processos e as características da *atividade* do pensamento que se formam na aprendizagem considerada em seu conjunto” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2005, p. 44, grifo nosso).

Torna-se importante, neste ponto, lembrar que o processo de apropriar-se da realidade pelo pensamento possui uma atividade reflexa e que nosso pensamento realiza uma série de atividades complexas, determinadas por causas tanto externas como internas, para formular a imagem do real na consciência e estabelecer uma relação entre o sujeito e o objeto. Reconhecemos que a atividade está presente tanto de forma externa como interna; ela é uma categoria importantíssima na relação do sujeito com o mundo, como apontam os autores e estudiosos da teoria

histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Luria), e ocorre sempre de forma mediada. Quanto mais se complexifica o sistema de relações, mais complexas também serão as mediações.

Assim, para compreender o processo de apropriação de conhecimentos e da realidade pelo psiquismo infantil é imprescindível entender a atividade que a criança realiza e que lhe permite capturar e conhecer essa realidade. Segundo Leontiev (2006), e Elkonin (1987), em cada fase do desenvolvimento existe uma atividade que se mostra dominante, enquanto outras são de caráter mais secundário, o que implica reconhecer que, em determinado estágio do desenvolvimento da criança, essa atividade, identificada por Leontiev (2006), como *atividade principal*, é a forma de relação dominante que a criança utiliza para apreender o mundo exterior. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Quando ocorre uma mudança no tipo de atividade principal que a criança realiza, conseqüentemente se altera o estágio de seu desenvolvimento. Leontiev (2006), caracteriza a atividade principal¹²⁶ como aquela em que “os processos particulares tomam forma ou são reorganizados”; é uma “atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade dentro da qual eles são diferenciados” e é ainda uma atividade “da qual dependem de forma íntima as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil” (LEONTIEV, 2006, p. 64). Nesse processo, a mudança na atividade-guia sinaliza a transição para um novo período de desenvolvimento, o que não significa que outras atividades não possam acontecer nessa fase.

Contudo, como temos visto, o que determina o desenvolvimento da psique são as condições reais, concretas e objetivas de vida da criança, e esse movimento entre a atividade e o pensamento passa por uma série de etapas e processos¹²⁷. Cada estágio de desenvolvimento se

¹²⁶ Em espanhol esse conceito é traduzido como “atividade rectora”; no português temos encontrado como atividade principal ou atividade dominante. Adotamos o termo conforme aparece na tradução dos livros em português. Prestes traduz como “atividade-guia”.

¹²⁷ Sabemos que Leontiev é o precursor da teoria da atividade e que esta tem sido amplamente estudada e difundida por grupos de pesquisa que estudam a teoria histórico-cultural. Dentre estes, destacamos o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), vinculado à Faculdade de

caracteriza por determinado tipo de relação e, conseqüentemente, por certo tipo de atividade. Leontiev se dedicou a investigar a estrutura da atividade, sua correlação entre os motivos e as tarefas, as ações e as operações.

Salientamos que não é nossa tarefa, nem nossa pretensão, neste momento, apresentar com detalhes a complexa teoria da atividade e seus desdobramentos, mas não poderíamos deixar de mencioná-la, ainda que minimamente, pois ela é um componente muito importante dentro da própria teoria histórico-cultural e, portanto, do desenvolvimento, especialmente no que tange à sua relação com a atividade pedagógica no complexo educacional. Muitos são os autores e grupos que têm se ocupado de investigá-la ou que já discutiram e discutem essa questão.

Os principais estágios de desenvolvimento, segundo Elkonin (1987), são a comunicação emocional do bebê, a atividade objeto-manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal, a atividade profissional/estudo¹²⁸. Iremos, de forma concisa, apresentar algumas características de cada uma dessas etapas. As implicações no trabalho pedagógico a partir dos estágios de desenvolvimento serão abordadas posteriormente.

A comunicação emocional do bebê é um estágio caracterizado por uma extrema relação de dependência do adulto para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência da criança, que precisa ser atendida com muitos cuidados e atenção. A forma de manifestação de suas necessidades ocorre por meio de seus estados emocionais. É um período no qual a comunicação possui uma forma emocional direta. No início, o bebê ainda não consegue estabelecer com o adulto uma comunicação efetiva; seu incômodo e seu desconforto são expressados por meio do choro, dos gritos e balbucios, choramingo e movimentos. Aos poucos essa relação vai sofrendo alterações e a criança responde às ações dos adultos com sorrisos, expressão de alegria, inquietude. Inicia-se um longo processo de comunicação entre o bebê e os adultos que cuidam dele e o cercam. É o começo do processo de humanização e a formação de uma série de conexões importantes, reforçadas pela

Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). O grupo organizou a seguinte publicação: MOURA, Manuel Oriosvaldo (org.) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

¹²⁸ Sobre o estágios de desenvolvimento indicamos para leitura os seguintes autores: Vygotski (2006), Elkonin (1987), Leontiev (1978, 1987, 2006), Davídov e Shuare (1987); e alguns estudos realizados no Brasil: Arce (2013), Facci (2006), Pasqualini (2013), Prestes (2008).

experiência verbal entre a criança e os adultos. A formação desse segundo sistema de sinais — a linguagem —, segundo Elkonin (1987), tem um desempenho decisivo na atividade nervosa e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções e dos processos psíquicos superiores.

É durante o primeiro ano de vida que o processo de comunicação começa a formar-se; no entanto, ele ainda é um processo muito particular, que apresenta como peculiaridade o caráter emocional, pois fica restrito a expressões emocionais mútuas, já que inexistente comunicação verbal entre os dois sujeitos. A consciência ainda é perceptiva e emocional e as funções psíquicas se caracterizam por funções psíquicas elementares naturais. Inicia-se nesse período a relação social do bebê com o adulto. Quem organiza essa experiência social inicial é o adulto; é ele quem oportuniza à criança o contato com diferentes vivências sensoriais e perceptivas que aos poucos vai ascendendo em pequenos e complexos processos numa relação que ocorre, como vimos, do externo para o interno.

A ação com os objetos aparece como uma *linha acessória do desenvolvimento*, explicitada por Vigotski (2006). No estágio da comunicação emocional direta, por volta do final do primeiro ano de vida, iniciam-se alterações que demarcam a passagem para outro estágio. O bebê já consegue entrar em uma relação mais próxima com os objetos — “a ação com objetos, que nasceu no interior da atividade de comunicação emocional com o adulto, desponta agora como atividade dominante” (PASQUALINI, 2013, p. 84). O que era uma linha acessória do desenvolvimento se converte em linha central e esta se transmuta para uma linha acessória.

O próximo estágio do desenvolvimento é a *atividade objetiva manipulatória*, que ocorre ainda na primeira infância, por volta dos dois aos três anos. Uma das peculiaridades dessa fase é que o meio externo é o grande estimulador das ações. A linguagem também começa a ganhar espaço e os processos perceptivos vão sendo aprimorados pela experiência com os objetos e a mediação dos adultos, além da marcha, que permite à criança a mobilidade e, com ela, certa independência em relação ao adulto.

Nesse período, a criança entra no mundo da funcionalidade dos objetos e suas formas socialmente estabelecidas, apropria-se da utilidade dos objetos e de seus significados, operando inicialmente de modo indiscriminado e, num segundo momento, de forma mais específica, reproduzindo, a partir da imitação dos adultos, os modos e usos com os objetos. A princípio essa atividade de manipulação primária ainda não

se constitui como brincadeira, mas são exercícios com os quais a criança aprende a operar com os objetos.

O processo de aprendizagem imitativo é muito importante nessa fase. Inicialmente fica restrito àquela forma e situação empregada pelo adulto e depois a criança, com o domínio da ação, consegue fazer uso do objeto de forma autônoma, aplicando e ampliando seus usos a diversas situações. Podemos dizer que ocorrem processos de generalização do uso do objeto e das ações com ele realizadas.

Evidenciam-se nesse processo duas questões relevantes: o papel da mediação do adulto, já que o uso dos objetos é aprendido, isto é, no próprio objeto não está indicada a forma como ele deve ser utilizado e nem as muitas funções que um único objeto pode ter. É na relação com o outro que aprendemos como e quando usá-lo. Nessa questão se concentra uma importante premissa pedagógica, a de que não basta apenas colocar objetos para que as crianças possam explorar livremente; é necessário o processo de mediação para transmitir as formas sociais de uso dos instrumentos.

Também nesse estágio constatamos uma das premissas do desenvolvimento já explicitadas anteriormente, a de que, dentro de uma linha central de desenvolvimento, vai surgindo necessariamente outra, que ainda é acessória, mas que em breve se tornará central — nessa fase é a brincadeira de papel social, o faz de conta. Os primeiros delineamentos para esse tipo de atividade (brincadeira) para o lúdico começam a aparecer. Dentre as peculiaridades dos jogos protagonizados estão as cenas do cotidiano e o uso de objetos nessas tarefas. O domínio da linguagem se torna cada vez mais intenso, o número de palavras aumenta consideravelmente e a criança começa a interessar-se pelo sentido social das ações, pelas formas e contextos em que os objetos são culturalmente utilizados. Quando a criança generaliza as ações, já não é mais necessário um objeto específico; ela consegue realizar ação com outros objetos e estender a outras relações a mesma ação, caso seja pertinente, como, por exemplo, ela dá comida à boneca, mas também aos cachorrinhos, aos gatos, e necessariamente não precisa ser com o copo, mas com qualquer objeto que ela possa usar para tal finalidade. O que é importante para a criança em determinada fase, segundo Elkonin (1987), não é o objeto, mas a ação que realiza com ele, razão pela qual é tão importante inicialmente a reprodução das ações do adulto com os objetos, porque isso estimula a criança e seu interesse pelas funções sociais que os adultos desempenham.

A linguagem, embora tenha avanços significativos, exerce, segundo Elkonin (1987), o papel de uma linha acessória do

desenvolvimento; sua função é auxiliar na compreensão dos objetos e nas suas formas de uso. Em relação à consciência, inicia-se o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro” e também começam os períodos de crise, de conflitos entre as crianças, de disputa por objetos e brinquedos. Além da mediação do adulto para o uso de objetos, é necessária a intensificação da mediação dos adultos para os conflitos infantis, nos quais normalmente os objetos são o centro da disputa.

Aspecto interessante dessa fase é que inicialmente as ações parecem ser desconexas, não existe uma continuidade entre uma ação e outra, não há uma lógica; a criança vai de uma ação a outra sem qualquer sequência. Por exemplo, ela dá comidinha à boneca sem ter feito antes a comida e pode repetir essa ação inúmeras vezes. É comum também nesse estágio a frase “eu faço sozinha”, porque a criança considera que já tem algum domínio sobre o objeto e pode usá-lo de forma independente. Servir-se à mesa sozinha é um bom exemplo dessa situação, que, guardadas as devidas proporções, deve ser incentivada pelo adulto.

Como já dissemos, a linguagem, nesse período, cresce em termos semânticos e de significado. As crianças começam a dizer frases inteiras e a sua comunicação com os adultos se torna mais compreensível e fluida. Essa é uma etapa em que as crianças adoram ouvir histórias, especialmente as narrativas descritivas. A literatura¹²⁹ provoca na criança uma experiência emocional muito importante.

No final da primeira infância, a criança já conquistou um amplo desenvolvimento da atividade objetual manipulatória e suas ações com os objetos ganham novas configurações que são a base para o surgimento do jogo de papéis.

O estágio seguinte é a *brincadeira de papel social*¹³⁰ ou *jogo de papéis*, que acontece num período de transição da criança para a fase pré-escolar. Ocorre nessa etapa uma mudança de motivos nas ações com os objetos, cuja finalidade é reproduzir, por meio dessas ações, as atividades realizadas pelos adultos. Podemos dizer que há uma contradição entre a necessidade de agir como o adulto e a

¹²⁹ Sobre esse tema, indicamos a leitura da tese de doutorado de Lilane Maria Moura Chagas, intitulada *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*. São Paulo, USP, 2006.

¹³⁰ Indicamos para o aprofundamento da questão da brincadeira de papel social o texto de Vigotski, *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, traduzido por Prestes (2008).

impossibilidade e os limites em executar as operações necessárias para tal ação. Na brincadeira de papéis sociais essa contradição, por assim dizer, apresenta-se como possível no faz de conta.

A principal premissa que envolve a brincadeira de papéis sociais é a inclusão das ações objetais no sistema de relações humanas, pois desse modo se encontra o seu verdadeiro sentido social.

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (ELKONIN, 1987, p. 118).

Elkonin (1998), demonstrou que o jogo possui um caminho de desenvolvimento; ele ocorre por meio de uma lógica “que vai da ação concreta dos objetos à ação lúdica sintetizada e desta à ação lúdica protagonizada: há colher, dar de comer com a colher, dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe” (ELKONIN, 1998, p. 258). O autor destaca que a criança, ao compenetrar-se no papel do adulto, deposita sua emoção, porém não deixa de ser criança.

A atividade lúdica tem como característica principal a ação em si mesma, o próprio processo do brincar e não seu resultado. Ela não tem um objetivo final que não seja o próprio processo do brincar. Desse modo, a criança consegue reproduzir na brincadeira as ações dos adultos, livre do aspecto operacional que ela não domina e nem pode dominar. Nesse sentido, durante a brincadeira ela desempenha papéis adultos para poder compreender e apropriar-se do sentido social dessas atividades humanas. O conteúdo da brincadeira infantil, nesse aspecto, não poderia ser outro senão a reprodução das atividades sociais desempenhadas pelo adulto. Quanto mais amplo e variado for o leque de vivências e experiências sociais que a criança tiver, mais rica será a atividade da brincadeira. Na fase pré-escolar, a brincadeira tem uma essência específica.

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito etc.) (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

A atividade do faz de conta, da brincadeira de papel social, põe em movimento e funcionamento uma cadeia de funções psíquicas. Portanto, pensar que esse tipo de brincadeira é algo natural na criança é, sem dúvida, um equívoco, como também o é supor que a criança faz esse tipo de brincadeira porque “tem excesso de imaginação”. Já vimos anteriormente que os processos da imaginação exigem um grande número de vivências e experiências e que, de modo algum, são dados inatos ou naturalmente adquiridos. A brincadeira é uma atividade social e aprendida na relação com outro. Por ser uma atividade que possui uma estrutura e uma finalidade, demanda a criação de situações imaginárias nas quais a criança possa operar.

Quando a criança entra na esfera do jogo protagonizado propriamente dito, ela quer sentir-se tão importante quanto o adulto, porque sabe que as atividades dos adultos são socialmente importantes. Brinca de atividades desenvolvidas no mundo adulto que, para ela, representam atividades de muita responsabilidade. Ela sente que está crescendo, que esse é o caminho da idade adulta. Esse querer agir e desejar ser adulto da criança inaugura a entrada de nova fase que adquire forma bastante concreta: “o desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério apreciado pela sociedade” (ELKONIN, 1998, p. 23), o que significa a entrada de nova atividade principal, a atividade de estudo, que inaugura uma nova fase do desenvolvimento da criança. Entretanto, assim como as outras atividades, a brincadeira não desaparece; ela se modifica e dissemina outras formas por meio da atividade de estudo.

Cabe considerar que, entre o final dessa etapa e o início da atividade de estudo, temos um período de transição que, como nos revela nossa experiência docente, envolve certa ansiedade por parte das crianças e de suas famílias. É um período caracterizado por grandes mudanças na forma de trabalhar pedagogicamente com as crianças, que não têm mais somente um professor, mas vários. Os tempos para a

educação infantil são diferentes dos tempos do ensino fundamental. A criança precisa se adaptar a muitas coisas novas, mas não deixou de ser criança, de querer brincar. Esse período exige, portanto, uma boa “preparação” por parte dos professores da educação infantil, de onde ela está saindo, como também dos professores do ensino fundamental, para onde a criança está sendo encaminhada.

A *atividade de estudo* é o próximo estágio do desenvolvimento infantil que apresenta como característica uma mudança na atividade da criança. Ela não deixou de se interessar pelo mundo adulto — neste sentido, não temos rupturas entre a etapa anterior e a próxima. O que muda é o conteúdo e o caráter social dessa atividade. A criança começa a realizar uma atividade socialmente “séria” e importante.

A *atividade de estudo* é orientada para a assimilação de conhecimentos, mas não se resume somente a isso. Diversamente do jogo de papéis, em que o resultado ou produto dessa atividade não é o mais importante, e sim, o próprio processo do brincar e as relações travadas no momento da brincadeira, na atividade de estudo, o resultado tem importância na medida em que existe uma orientação para o resultado. A brincadeira e os jogos, apesar de serem atividades secundárias, ainda têm importante papel no desenvolvimento das crianças, que se interessam por jogos com regras, esportivos, jogos de estratégia, entre outros tipos.

Elkonin (1987), afirma que essa nova situação está diametralmente vinculada ao trabalho do período anterior, isto é, à educação e ao ensino na idade pré- escolar. Inicia-se na fase anterior a mudança dos motivos da atividade principal de agora. Isso temos visto em todo percurso da periodização e das atividades até agora. Segundo o autor, 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 neste período. Durante este tem lugar uma intensa formação de 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).

A formação do autodomínio da conduta presente na brincadeira de papel social é agora uma condição fundamental e necessária para a atividade de estudo. Constatamos que várias são as atividades que surgem como linhas acessórias do desenvolvimento em determinado período e que nesse estágio fazem parte da atividade principal. Podemos citar o interesse pelo desenho na fase anterior, assim como o interesse pela escrita e as primeiras tentativas de escrever o nome e as coisas importantes para a criança, as anotações feitas na brincadeira de médico, de professora, enfim, tantos outros modos que começam numa etapa e se aprofundam na fase seguinte.

No período da atividade de estudo, as atividades produtivas são consideradas aquelas que geram algum produto, algo que seja concretamente apresentado, como as pinturas, a modelagem, as construções e o desenho.

A idade escolar é um período marcado pela atividade de estudo, mas é também uma fase em que a criança transita da infância para a adolescência, com predomínio para as relações sociais. Assim como vimos nos outros processos do desenvolvimento, a atividade de estudo não desaparece; ao contrário, ela permanece e ganha novos contornos e configurações. Os motivos dos atos de estudo são diferentes e a eles se aliam os interesses sociais. Elkonin (1987), baseando-se nos estudos de Vigotski, aponta que o período da adolescência é marcado por um intenso desenvolvimento intelectual (como já abordamos), de processos de formação de conceitos científicos e, conseqüentemente, pela formação das funções psicológicas superiores, assentadas nas relações humanas e de trabalho que influenciam diretamente na constituição da personalidade.

O que de imediato podemos concluir com a questão das atividades-guias dominantes ou principais é que, independentemente dos períodos e fases do desenvolvimento, todas elas são determinadas pelas condições de vida e de educação, e nisso consiste a relação entre a psicologia e a pedagogia para compreender e propor os avanços no desenvolvimento — questão essa diretamente vinculada à premissa fundamental da teoria histórico-cultural concernente ao caráter não natural e nem espontâneo do desenvolvimento psíquico, que defende a aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico.

Observamos ainda que, em cada estágio, existem períodos de transição que levam a novas formações e que necessariamente não ocorrem de forma linear. São períodos de crises, conflitos que promovem verdadeiras evoluções, revoluções e algumas involuções, em um movimento dialético, como explicitam Vigotski e Rubinstein e

outros estudiosos. Nessa perspectiva, o conflito não pode ser entendido como algo negativo (no sentido de valor), mas como uma manifestação do comportamento que está em pleno desenvolvimento, promovendo novas relações e novas formas de lidar com elas. A crise é deflagrada justamente quando a criança ou o adolescente não sabe como agir e resolver, e nesse momento se abre uma grande oportunidade para o aprendizado, para se criarem novas zonas de desenvolvimento iminentes.

Vimos também que em cada estágio de desenvolvimento existe uma correlação com os estágios anteriores, o que requer que se conheça o estágio em que a criança está, como também o precedente, para poder atuar nesse período e promover situações sociais de desenvolvimento que já vislumbrem o novo estágio que está por vir, promovendo novos desafios que contribuam para o novo salto do desenvolvimento.

No próximo capítulo vamos abordar com mais ênfase as implicações pedagógicas dessa teoria, embora, de certo modo, já tenhamos tratado algumas questões nesta breve exposição. O fundamental para nós foi demonstrar a atividade que o pensamento realiza para se apropriar da realidade, mostrar que a aprendizagem é a mola que impulsiona o desenvolvimento, e que, portanto, o ensino é uma premissa indiscutível e inquestionável; tem prioridade ontológica para o desenvolvimento do psiquismo na teoria histórico-cultural — razão pela qual, para Vigotski (2001a), a educação escolar é a uma das grandes responsáveis pela formação do conceito científico, isto é, pelo desenvolvimento superior das formas de pensamento.

Diante disso, entendemos que a provocação que se instaura para a prática pedagógica na educação infantil está relacionada a duas questões que envolvem o processo de apropriação do conhecimento na faixa etária de zero a cinco anos. A primeira diz respeito ao que ensinar: Que conceitos são aprendidos pelas crianças: espontâneos ou científicos? Que conhecimentos estão envolvidos: empíricos ou teóricos? A segunda se refere ao como ensinar e está centrada no aspecto didático e metodológico do ensino para a educação infantil, assunto que abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO V – IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE CONHECER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001a, p. 333)

Neste capítulo levantaremos alguns indicativos a partir das considerações que fizemos no percurso de nossa pesquisa, trazendo, ainda que brevemente, alguns dados relativos à educação infantil no contexto atual para pensar os possíveis desdobramentos do processo de conhecer nesse nível de ensino. Apresentamos três dimensões para pensar tanto a formação docente como a prática pedagógica com as crianças, já que ambas se encontram diretamente vinculadas, e, para finalizar, trazemos, ainda que de forma introdutória, a questão da didática para a educação infantil com o intuito de iniciar uma reflexão acerca desse campo de conhecimento.

5.1 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO DE CONHECER PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção apresentamos alguns possíveis desdobramentos do nosso estudo para a prática pedagógica na educação infantil em relação à nossa pesquisa, focada nas bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento. Nossa intenção, entretanto, não é apresentar uma prescrição ou uma proposta de ensino para a educação infantil. Queremos, a partir da investigação que fizemos, expor algumas considerações que nossos aprofundamentos nos permitiram compreender e indicar algumas questões relevantes para pensar a prática pedagógica com as crianças pequenas.

Esclarecemos que entendemos a educação, em seu sentido mais amplo, como algo completamente distinto do que acontece com os animais que, segundo Lukács (2013), aprendem com os animais adultos da sua espécie a se apropriar de uma única vez (dependendo da espécie) da destreza necessária e determinados comportamentos indispensáveis à sua sobrevivência. Concordamos com o autor quando ele acentua que a educação dos homens, em sentido mais amplo,

[...] deve capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem — concebida no sentido mais amplo possível — nunca estará completamente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas para as quais a sua educação — no sentido estrito — o preparou. [...] Tal fato já mostra que, entre a educação no sentido mais estrito e no sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo da sociedade de classes (LUKÁCS, 2013, p. 176-177).

A educação em sentido mais amplo não pode desconsiderar a instrução técnica tão necessária às novas condições e avanços da vida social e econômica, mas deve também, em nossa compreensão, focar em uma sólida formação social, como afirma Suchodolski (1984), que considere o conhecimento dos grandes processos sociais ocorridos na história humana, ao mesmo tempo em que nos permita ter a capacidade de compreender o meio concreto no qual agimos e vivemos. Para o autor,

o problema da formação social deve ser posto em primeiro plano das nossas preocupações referentes aos programas de ensino, deve ser considerado em toda sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e vive (SUCHODOLSKI, 1984, p. 121).

O desafio que entendemos como necessário é o de “transpor os grandes ideais universais e sociais para a vida cotidiana e concreta do homem” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 122), o que implica assumir uma

postura completamente diferenciada, não mecânica e automática, em relação ao processo de apropriação do conhecimento que, como explicitamos, apresenta imensa complexidade que envolve o conhecimento de inúmeros processos de apreensão e apropriação. Também requer não descuidar da formação dos sentimentos, dos valores universais humanos a partir de uma posição laica, na qual a generidade humana seja o valor maior, seja o núcleo para pensar prospectivamente o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem um papel importantíssimo, pois, desde a mais tenra idade, o ser humano inicia seu processo de desenvolvimento formativo para a vida, razão pela qual pensar propostas pedagógicas que incluam os conhecimentos de formação social não significa, em hipótese alguma, retirar das crianças sua condição de ser criança e seu direito à infância.

Partilhamos de uma concepção de infância que a entende como condição social, do modo como explicita Miranda (1985), o que significa admitir que a infância é uma categoria universal; todo ser humano passa por um período da vida denominado infância. Porém, essa categoria universal se expressa a partir de determinada condição social — esta tem duplo caráter: por um lado a temos como categoria ontológica, como condição social humana (universalidade), e por outro, como condição social vinculada ao atributo histórico (particularidade) que define a expressão dessa infância nos diversos tempos históricos e sob os diferentes modos de produção, reprodução e organização da sociedade, e da singularidade relativa as vivências de cada pessoa em relação ao tempo histórico e a organização social a que pertence.

Como condição social que define a infância historicamente, no tempo e sob determinadas condições sociais (políticas, econômicas, sociais), a infância não é igual para todas as crianças. Em nosso entendimento, há um equívoco no pressuposto sobre a existência de diversas infâncias. O que diferencia a infância não é sua dimensão ontológica — esta é ineliminável —, mas sim sua condição social, no sentido histórico. A infância em si mesma não se modificou. Nós, seres humanos, não deixamos de passar por essa etapa do desenvolvimento humano, assim como também não deixamos de passar pela adolescência e chegar à idade adulta e à velhice. Todas são fases do desenvolvimento humano que não se modificaram ao longo do tempo; basta recorrer à história humana para constatar tal fato¹³¹. Mas a forma como cada ser

¹³¹ Podemos observar que ao longo da história humana houve muitas mudanças

humano atravessa esses períodos tem as marcas de seu tempo e da formação societal à qual ele pertence, de classe social, tem as marcas das condições reais concretas e objetivas vinculadas, como já dissemos, ao modo de produção e organização da sociedade.

Portanto, pensar uma proposta pedagógica para as crianças pequenas, menores de cinco anos, implica necessariamente considerar o seu período de desenvolvimento, a partir tanto do ponto de vista de sua condição ontológica quanto de sua condição histórica e social.

Nesse sentido, já nos referimos anteriormente que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), atualmente, no Brasil, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica — esta composta ainda pelo ensino fundamental e pelo ensino médio —, subdivide-se em duas faixas etárias: de zero a três

na forma de expressar e reconhecer a infância. O sentimento de infância e de família não é algo que sempre existiu; ele possui um nascimento histórico, surgiu com uma nova classe ascendente — a burguesia — em meados do século XVII com a necessidade de organização da ordem capitalista. Miranda (1985, p. 127, assevera que “Áries observa que o sentimento de infância e de família surgem do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente”. Antes da sociedade industrial, o tempo de infância, ou seja, sua duração, era de aproximadamente sete anos, período que era dedicado a assegurar sua sobrevivência, não havendo um espaço privado (no sentido de próprio) dedicado ao cuidado das crianças; elas conviviam (as que conseguiam sobreviver) no mundo dos adultos e participavam da vida deles em todos os momentos, o que lhes garantia o aprendizado com os mais velhos. A socialização ocorria num convívio direto com a sociedade. Misturavam-se idades e condições sociais diversas; não havia intimidade e privacidade. Miranda (1985, p. 126) esclarece que “a família moderna, que se estabeleceu na burguesia a partir do século XVIII, veio a instalar a intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos”. A criança, que antes participava ativamente da vida adulta por meio de opiniões, jogos, festas e aprendizagens, passou a ter espaço próprio. Ela foi retirada desse convívio com os adultos. Esse novo modo de organização e produção da existência que se anunciava se espalhou para todos os âmbitos da vida e da sociedade, gerando rupturas e novas formas de organização necessárias e fortemente marcadas pela privacidade da vida, limitando os espaços coletivos e fundamentalmente demarcando os espaços de convívio a partir das diferentes classes sociais. Isso significa dizer que a ideia de crianças ficarem primeiramente aos cuidados da família e depois serem encaminhadas para a escola era difundida a princípio nas famílias burguesas em ascensão, pois a alta nobreza e o povo ainda conservavam os padrões antigos.

anos, atendida por creches ou entidades equivalentes, e de quatro a cinco anos, atendida por instituições de ensino pré-escolar.

A partir de 4 abril de 2013, conforme a Lei 12.796, a educação pré-escolar passou a ser obrigatória, ficando a educação básica compreendida entre o período etário de quatro a dezessete anos. A questão da obrigatoriedade da educação básica a partir de quatro anos fomentou muitas discussões na área da educação e especialmente na educação infantil. Embora não nos dediquemos aqui a esse assunto, importa considerar que, do ponto de vista da lei, trata-se de um avanço na medida em que se universaliza o ingresso da criança na escola pública, laica e gratuita, garantindo-lhe o direito de frequentar uma instituição de ensino e obrigando as famílias a matriculá-la na escola. Do ponto de vista prático, entre a teoria e a criação de condições reais e concretas para sua execução, existe ainda um grande abismo.

Campos e Campos (2013), em suas pesquisas sobre as políticas de atendimento à criança de zero a três anos na América Latina e no Brasil, constatam que, em termos de políticas públicas, a situação se mostra fragilizada.

Quando se trata da educação de crianças de 0 a 3 anos, o que encontramos é uma escassez de dados sobre o atendimento educativo que lhes é destinado: podemos dizer que inversamente ao clamor discursivo que celebra seus direitos, a educação da pequena infância tem sido predominantemente objeto das ações “sócio-educativas”, desenvolvidas no âmbito de programas não formais, integrando cada vez mais as políticas de mitigação da pobreza em nossa região (CAMPOS; CAMPOS; 2012, p. 13).

Outros autores, como Aquino e Vasconcelos (2012), veem a questão por esta perspectiva:

A combinação da obrigatoriedade da matrícula para crianças de 4 e 5 anos, imposta pela emenda constitucional de n. 59/2009 (Brasil, 2009) com o tratamento de caráter assistencial e compensatório para as crianças de 0 a 3 anos, evidente no texto substitutivo, conduz à desvinculação da creche e pré-escola como parte da educação infantil (AQUINO; VASCONCELOS, 2012, p. 73).

Trazer esses dados é importante para demonstrar que, muito brevemente, o atendimento escolar às crianças de zero a três anos, e também às de quatro a cinco anos, incluídas nas normas de obrigatoriedade, pode ficar ainda mais frágil caso não sejam garantidas vagas para todas. Foge ao propósito de nosso estudo o aprofundamento dessas questões, mas consideramos importante citar esses dados para explicitar que as questões teóricas apresentadas em nossa tese não estão desligadas da preocupação com o atendimento escolar das crianças de zero a cinco anos em nosso país. Ao contrário, entendemos que nosso estudo possui uma ligação bastante profunda com o tema, na medida em que mostra a gênese do processo de apropriação do conhecimento que começa desde a mais tenra idade, portanto, já na educação infantil, sendo a formação do pensamento científico e teórico a base para a formação do pensamento crítico que precisa ser amplamente desenvolvido. Isso considerando, é óbvio, as diferentes etapas do processo de formação e desenvolvimento humano para que possamos formar cidadãos críticos, orientando-os para que aprendam a exigir seus direitos e fazer cumprir os deveres públicos e sociais estabelecidos para as crianças do nosso país.

Julgamos coerente retomar aqui o objetivo da proposta pedagógica para as instituições de educação infantil, que assim se apresenta no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Podemos observar no item 5 das DCNEI, que trata da concepção da proposta pedagógica, e no item 6, sobre os objetivos da proposta pedagógica, que não estão explicitadas as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Aliás, é curioso perceber que a palavra desenvolvimento nem sequer é citada nesses itens e também não no item 1.1, relativo às práticas

pedagógicas da educação infantil, que estabelece fundamentalmente dois eixos para o currículo na educação infantil: as interações e a brincadeira. Essa questão é importante porque dela deriva a compreensão do desenvolvimento infantil que, a nosso ver, deveria estar presente especialmente nos três itens mencionados. Quando falamos a palavra desenvolvimento, referimo-nos à concepção apontada por Vigotski, cujo conceito e seu refinamento foram expostos durante todo o percurso de nossa pesquisa. Mas vale a pena retomar sua explicação:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos da criança (VYGOSTSKY, 1994, p. 83).

Essa citação nos permite entender que o caminho do desenvolvimento infantil e do próprio desenvolvimento humano como um todo não ocorre de forma linear, estática, e nem está pautado apenas por uma concepção biológica, como inúmeras vezes descrevemos nos processos de formação e desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Podemos constatar isso nas diversas etapas do desenvolvimento infantil que descrevemos. Infelizmente as DCNEI não abordam esse aspecto tão importante, por nós entendido como premissa ontológica para pensar o desenvolvimento infantil em qualquer proposta que privilegie a criança como um ser em desenvolvimento. Há que se considerar que o papel da educação, como afirma Mello (1999, p. 19),

[...] é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Esse processo de apropriação da cultura abrange necessariamente uma base cognoscitiva, ou seja, uma relação de conhecimento que,

como explicitamos, ocorre por meio de um longo processo de desenvolvimento, não está dada *a priori*, não nasce com a criança, não é inata. Exige, portanto, uma relação também de aprendizagem, que impreterivelmente envolve uma vinculação com o ensino.

Para a teoria histórico-cultural, a relação do ensino na educação com crianças pequenas se constitui como uma prioridade ontológica que, como sabemos, decorre da relação entre duas categorias: a primeira — o ensino — pode existir sem a segunda — a aprendizagem —, mas esta não pode existir sem a outra. Logo, não há aprendizagem sem uma relação de ensino, o que necessariamente não significa o ensino tradicional, conservador, impositivo.

O ensino, seja ele em qualquer nível, precisa ser pensado e planejado com muito cuidado, e, no caso específico da educação infantil, precisa levar em consideração as etapas de desenvolvimento da criança, suas condições reais e concretas de vida, para que se possa pensar o ensino prospectivamente e não apenas de forma imediatista. Já abordamos essas questões no capítulo anterior. Parece-nos que o desafio agora é pensar essa atividade de ensino a partir do possível e do exequível.

A seguir apresentaremos alguns subsídios que devem ser considerados para pensar objetivamente a prática pedagógica com as crianças na educação infantil. Esses aspectos dizem respeito a um projeto de trabalho mais amplo, às questões específicas de cada período do desenvolvimento infantil e à forma como se encaminha o pensamento e a atividade das crianças, com atenção ao período em que a criança está e àquele que vem a seguir, bem como às características do contexto social e individual de cada criança.

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

As questões que apresentamos são, de certo modo, continuidade do que abordamos num item anterior e se constituem de elementos para pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas e, por conseguinte, a formação docente a partir de nosso estudo, envolvendo o que denominamos dimensão ontológica para a educação infantil.

A formação e a prática do professor de educação infantil, a partir de nossos estudos, envolvem três dimensões que se encontram intimamente ligadas: ontológica, teórica do desenvolvimento humano, histórico-cultural.

A dimensão ontológica se refere às considerações de cunho filosófico e inclui questões amplas sobre a realidade, sobre os sistemas de crença, sobre a compreensão teórica do modo de produção e organização social. Ela pressupõe uma visão geral de mundo, a possibilidade de compreensão da gênese não apenas do ponto de vista gnosiológico, mas também ontológico, buscando a questão do “ser” que se encontra diretamente vinculada à vida e à práxis. Segundo Vaisman (1989), recuperar a ontologia lukacsiana é afirmar que o real existe, que

[...] o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que [a ontologia] é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. Em suma, é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos e que nossa subjetividade pode se objetivar na conquista da realidade (VAISMAN, 1989, p. 409).

Essas referências constituem o pano de fundo para interpretar o mundo, os diferentes momentos e movimentos da existência natural e social dos fenômenos da realidade. Lukács (2012), chamou diversas vezes a atenção para a questão do empobrecimento da ciência para explicar a realidade, acentuando o quanto o não desenvolvimento da ciência provoca um quadro explicativo para a realidade que, embora, do ponto de vista prático e imediato funcione, ao estar sob uma inspeção mais profunda e cuidadosa, pode-se mostrar falso e manipulável.

Nesse sentido, é importante para o processo investigativo que o pesquisador explicita sua ontologia e aponte qual a ontologia subjacente às teorias que investiga. Não ter uma ontologia ou não reconhecê-la já pressupõe uma crença ou um sistema de crenças que, mesmo não sendo consciente ao pesquisador, já se constitui como um tipo de ontologia. A dimensão ontológica tem o papel de explicitar essa configuração de mundo que fundamenta nossas ações práticas para tornar cada vez mais conscientes nossas escolhas e o porquê as fazemos deste ou daquele modo, possibilitando conhecer objetivamente a realidade, compreender que o desenvolvimento humano tem um movimento de apropriação que caminha da generidade à individualidade. Embora a atividade seja

individual, ela tem consequências sociais, como já demonstramos no capítulo II.

A segunda é a dimensão teórica do desenvolvimento humano, relativa ao conhecimento que sustenta a compreensão teórica do desenvolvimento da psique e da personalidade, em qualquer estágio de desenvolvimento humano, considerando as relações de aprendizagem e consequentemente de ensino, que permitem ao professor lançar desafios intelectivos à criança, pensar seu desenvolvimento, levando em conta seu estágio de desenvolvimento de forma propositiva e prospectivamente, pensar no estágio em que a criança se encontra e onde deverá estar na próxima fase, quais as intervenções necessárias para que ela possa chegar lá.

Pautados na teoria histórico-cultural e na psicologia soviética, consideramos essencial, para pensar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, os seguintes aspectos: reconhecer o método genético como forma de explicar o desenvolvimento, compreender que o funcionamento mental superior se efetiva a partir das relações sociais e que a formação dos processos psíquicos humanos se consolidam pelo uso de instrumentos psicológicos, por meio de um conjunto de mediações nas quais as causas externas atuam sobre condições internas. Isso sem desconsiderar todos os processos descritos em relação ao desenvolvimento da formação do pensamento espontâneo para o científico, que envolve diametralmente dimensões de conhecimento empírico e teóricos ou científicos.

A terceira dimensão — histórica-cultural — diz respeito primeiramente à consideração de que o desenvolvimento humano é fruto de um longo processo histórico e cultural da humanidade, e que, portanto, a formação e o desenvolvimento da consciência não são preexistentes, mas se encontram fundamentalmente vinculados à atividade prático-social que o homem vem realizando ao longo de toda sua existência, como sintetiza Leontiev (1978, p. 103): “a consciência individual, como forma específica humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante toda a formação e desenvolvimento da sociedade”.

A formação da consciência na criança se vincula à materialidade da vida e às circunstâncias concretas de sua existência, isto é, o lugar que ela objetivamente ocupa no conjunto das relações sociais nas quais está inserida. Então, é importante considerar, na dimensão metodológica, as relações com o todo, quer dizer, considerar tanto seus aspectos materiais e mentais como a unidade entre o social e o pessoal

ao longo dos diversos estágios de desenvolvimento, lembrando que a relação entre o mental e o pessoal está refletida na relação entre o social e o material. O ponto de partida, como afirma Vigotski (2006), é a relação que a criança estabelece com seu ambiente, chamada pelo autor de situação social de desenvolvimento. Em cada período etário ocorrem mudanças dinâmicas no desenvolvimento da criança que se manifestam por meio de contradições entre as funções já desenvolvidas na criança, as necessidades e desejos dela e as demandas e possibilidades do ambiente.

O desenvolvimento da criança está ligado às apropriações da cultura a partir de uma infinidade de mediações, razão pela qual, para a teoria histórico-cultural, o papel da educação e da aprendizagem é essencial, sendo que uma das tarefas da educação infantil é justamente fornecer elementos para que a criança se aproprie da cultura e dos conhecimentos acumulados historicamente pelas gerações anteriores à sua, por meio da relação que estabelece com os “objetos socialmente criados e com outros homens presentes ou passados e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos [...]” (MELLO, 1999, p. 18).

Assim, faz-se necessário considerar “os diferentes estágios de desenvolvimento dos processos mentais superiores em relação aos diferentes estágios e condições do desenvolvimento histórico” (KNOX, 1996, p. 27). A dimensão histórica e cultural é fundamental para a compreensão da gênese e da constituição dos processos de desenvolvimento mentais superiores (como atenção, memória, linguagem, imaginação e pensamento).

Como afirmamos, essas dimensões se complementam; não podem estar isoladas. Elas formam o que poderíamos chamar de uma trilogia de compreensão. Ao considerarmos o conhecimento envolvido nas três dimensões, podemos afirmar que ele permite ao professor compreender e estabelecer as conexões necessárias entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático relativos à sua prática pedagógica com crianças menores de cinco anos. Possibilita ainda, em nossa compreensão, conhecer e desenvolver nas crianças processos de apropriação de conhecimentos que iniciam nos conceitos espontâneos/empíricos e são o ponto de partida para trabalhar os conhecimentos científicos e contribuir na formação dos conceitos científicos.

Para finalizar, reafirmamos que ao adotar a teoria histórico-cultural como a dimensão do conhecimento teórico do desenvolvimento humano, é impossível menosprezar o ensino, pois Vigotski, como precursor dessa teoria, considerava o ensino como algo implícito ao

desenvolvimento, especialmente no âmbito escolar. Portanto, não é possível, a partir de nossos estudos, desconsiderá-lo ou mesmo colocá-lo em segundo plano. Ele é fundamental e tem prioridade ontológica no processo de desenvolvimento humano para as crianças que frequentam espaços escolares, independentemente do estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Portanto, o ensino na educação infantil se configura como um processo importante que contribui para a formação de conceitos, o que necessariamente inclui o movimento de confrontação entre os conceitos cotidianos, relativos à experiência direta, cotidiana, e os conceitos científicos que ampliam a compreensão da experiência direta e permitem, no caso da educação infantil, dar pequenos e importantes saltos em direção à formação dos conceitos científicos.

Registramos que, embora nosso foco de atenção seja a formação dos conceitos, não desconsideramos — e nem poderíamos — em momento algum o papel da afetividade e das emoções no processo de conhecer. Ao contrário, aprendemos e desejamos conhecer porque de algum modo somos afetados, no sentido também do afeto, do desejo, daquilo que nos mobiliza e nos motiva a querer saber. Somos sujeitos de desejo e a dimensão afetiva é inerente e constitutiva de todo o processo de desenvolvimento humano. Embora a finalidade deste estudo seja a de compreender a gênese do processo de apropriação do conhecimento, desvelar o que parecia naturalmente compreendido, não significa que o conhecer, o impulso vital de buscar explicações, ocorra de forma isolada do processo afetivo e das emoções. A investigação mostrou uma infinidade de desdobramentos que requerem mais tempo para aprofundá-los. Essa dimensão é uma delas.

A ontologia marxiana nos permitiu compreender que estamos sempre, de uma forma ou de outra, fazendo escolhas e estas estão sempre sob determinações do tempo histórico em que vivemos e da cultura da qual fazemos parte. O processo de pesquisa também envolve as escolhas e as fazemos determinados por essa base teórico-filosófica que sustenta a explicação dos fenômenos, por autores, por recortes explicativos, por formas de abordagem de nosso objeto, o que gera, conseqüentemente, resultados, mas também inúmeras perguntas advindas desses desdobramentos. Na próxima seção nos dedicaremos a retomar nossas perguntas iniciais e a expor novas possibilidades de estudo e aprofundamentos decorrentes do que desenvolvemos até aqui.

5.3 HÁ UMA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? É NECESSÁRIA?

A partir do que abordamos em nosso estudo até aqui, iniciaremos um diálogo sobre a questão que intitula esta seção. Nosso objetivo não é esgotar esta temática, mas começá-la, considerando a nossa proposição e a base ontológica e teórica que nos fundamenta a respeito do desenvolvimento humano, especialmente no período do desenvolvimento infantil.

Sabemos que a fonte da revolução que ocorre no psiquismo infantil durante seu desenvolvimento está centrada no mundo objetivo, na realidade, naquilo que está fora, no que é externo à criança. Justamente por encontrar-se no mundo externo é que se fazem necessários os processos de apropriação que, nesse período da vida, configuram-se, como já descrevemos no capítulo anterior, por meio de períodos, fases, níveis e movimentos bastante particulares. Lembremos da premissa do determinismo do materialismo histórico-dialético, quando Rubinstein (1959, p. 14), explica que “as causas externas atuam de maneira mediada através das condições internas”.

A criança precisa, então, apropriar-se do mundo em que vive e que se encontra em movimento muito antes de seu nascimento, o que implica uma tarefa de longo período e de enorme complexidade para a qual apenas estar no mundo não é suficiente. É preciso colocar-se em atividade, em ação, para poder explorar e conhecer esse novo universo que se descortina à sua volta. Para isso, a criança precisa de um adulto que, por meio de inúmeros processos de mediação, a mantém viva e, ao mesmo tempo, vai apresentando, ao recém- chegado, formas de viver e conhecer o mundo. O adulto tem, portanto, um papel ativo e intencional para realizar essa tarefa, que a princípio se constitui de pequenas ações cotidianas, como alimentar o bebê, fazer trocas, dar banho, atendê-lo em situações de desconforto, que inicialmente são realizadas no primeiro grupo social de convivência, a família, e não apenas na escola. No começo da existência, essas primeiras atividades sociais vão se constituindo e influenciando as transformações biológicas.

Na educação infantil, essas ações, diferentemente do que ocorre no núcleo familiar, fazem parte da atividade de ensino e, neste sentido, precisam ser pensadas, planejadas, sistematizadas. Os adultos, como portadores da experiência social acumulada, precisam criar as condições necessárias para desenvolver as crianças e introduzi-las em um mundo culturalmente organizado e em movimento que demanda a transmissão de conhecimentos sobre ele. Referimo-nos, no capítulo anterior, sobre a

forma como esse processo ocorre em cada período do desenvolvimento infantil. Compreendemos que nesse desenvolvimento, no processo da atividade, estão inseridas as duas linhas de desenvolvimento expressadas por Vigotski e que os diferentes tipos de atividade são “influenciadas” pelas linhas centrais e acessórias do desenvolvimento que, em certo sentido, sugestionam que atividade tenha mais elementos de principal ou secundária em cada um desses períodos. A intencionalidade dessa tarefa na escola é de natureza diversa dos propósitos familiares; está sob a ótica do professor, que necessariamente precisa compreender o desenvolvimento infantil para proporcionar as condições e atividade necessárias à formação de novas capacidades e habilidades, criar e propor as situações sociais de desenvolvimento às quais Vigotski se refere. O professor precisa atuar considerando os níveis de desenvolvimento e as zonas de desenvolvimento iminentes, projetando-as prospectivamente.

Nessa fase do desenvolvimento humano, essa atividade está centrada em dois aspectos preponderantes: nas relações humanas (regras, normas de convivência, apropriação da cultura que inclui também os comportamentos) e na apropriação das ações humanas por meio dos objetos, considerando o seu uso, sua funcionalidade, e o conhecimento necessário para tal atividade. Sabemos que, em determinados períodos do desenvolvimento infantil, um aspecto estará mais preponderante do que o outro, mas não há ausência de um e outro em nenhum momento.

Os dois aspectos, embora amplos, já direcionam a nossa resposta ao primeiro desafio colocado anteriormente, que se refere à questão dos conceitos aprendidos pelas crianças e dos conhecimentos que se encontram subjacentes a eles. Destacamos em capítulo anterior que Vigotski (2001a), afirma que os conceitos são formas de generalização e que não ocorrem de maneira estática. Assim como as palavras, que evoluem em relação ao seu significado, os conceitos também, até porque estes são expressos por meio das palavras, de modo que, inicialmente, as crianças terão conceitos mais relacionados às características concretas dos objetos para depois irem avançando não apenas no conhecimento do objeto, mas nas possibilidades e relações que incluem o funcionamento e uso de tais objetos, e em seguida avançar na compreensão das relações com uso de objetos que lhe permitam falar e compreender sem que necessariamente o objeto esteja presente. A imagem do objeto (que é visual, mas também conceitual) ganha cada vez mais elementos que permitem à criança generalizar e fazer abstrações no decorrer de seu desenvolvimento psíquico. Isso nos leva a considerar que o ensino de

conceitos pode começar a acontecer a partir do cotidiano do qual participa a criança. Ela é “naturalmente” curiosa, quer entender o mundo que a cerca, saber como funcionam as coisas e as pessoas para poder movimentar-se, estar e compreender o mundo.

Esse impulso, desejo e motivos para conhecer é o ponto de partida e deve ser amplamente incentivado pelo professor, pois poderá, a partir dos objetos e das relações cotidianas que as crianças estabelecem, ganhar certo grau de profundidade e elaboração. Podemos citar como exemplo as infinitas perguntas das crianças sobre os raios e trovões, sobre a formação da chuva, sobre por que a lua nos persegue, sobre como surgiu nosso planeta, curiosidades sobre o movimento da Terra: Se a Terra gira, por que a gente não fica tonto? Se o planeta é redondo, por que não caímos? e tantas outras. Para crianças de quatro a cinco anos já é possível dar uma explicação mais elaborada a esse respeito, inclusive fazendo uso de experiências elementares na área da ciência. A pergunta, portanto, pode ser disparada — e normalmente é assim — pela vida cotidiana das crianças, pelas suas observações e incompreensões.

No entanto, a resposta pode e deve assumir um caráter científico, estar mais enriquecida com dados e elementos que ajudem a criança a desenvolver processos de raciocínio que contribuam na formação e desenvolvimento dos conceitos científicos. Não estamos defendendo uma antecipação de fases e níveis de desenvolvimento. O que advogamos é a possibilidade de trazer, para a criança, explicações mais contundentes e científicas sobre a realidade que possibilitem a ela o exercício crítico, da dúvida, da investigação, de conhecer os fenômenos da realidade para além da sua aparência ou da imediaticidade com que se mostram, trabalhar com as crianças as noções da causalidade e casualidade que, a nosso ver, podem ser exploradas com elas de modo concreto e objetivo. Nesse sentido, mesmo no conceito espontâneo pode estar envolvida uma dimensão científica de conhecimento.

Aliás, consideramos essa uma das funções do ensino escolar, até porque, como já explicitamos no capítulo anterior, inexistente uma linha fixa que determina onde começam e terminam o conhecimento empírico e o conhecimento científico, do mesmo modo que não existe uma linha fixa que determine onde começa a formação do conceito espontâneo e do científico. Vigotski (2001a), afirma que esse é um processo de desenvolvimento dialético, no qual um pode estar contido no outro; é um processo ativo e em movimento, contraditório e conflituoso. Estar atento ao conhecimento das crianças, o que elas já sabem, quais suas explicações, é importantíssimo para poder intervir e evitar apropriações de concepções ingênuas e até mesmo de falsos conceitos. Mas o papel

da escola é ir além do que a criança sabe, é ampliar e enriquecer seu conhecimento. Embora saibamos que os conceitos científicos só poderão estar formados mais à frente, podemos contribuir com a formação e o amadurecimento deles. Isso significa pensar o ensino prospectivamente de forma possível e praticável, uma vez que a aprendizagem ocorre exatamente quando os ciclos de desenvolvimento não se fecharam, quando não estão totalmente desenvolvidos — aí inicia a vida do conceito científico, a partir da incompletude do conceito espontâneo.

Abordamos também o quanto a linguagem é importante na formação dos conceitos e dos processos de generalização, uma vez que ela também é parte constitutiva dos processos de formação do conceito científico, de modo que seria um equívoco estimular apenas o uso da linguagem cotidiana, postergando uma linguagem mais elaborada e científica somente para o momento em que as crianças entrarem no ensino fundamental ou estiverem mais “preparadas” nessa direção. Também na linguagem é preciso tomar cuidado com os falsos equívocos e significados.

Quando falamos em ampliar o universo infantil é exatamente nesse sentido que nos referimos, a uma ampliação que inclui elementos para além da vida cotidiana, lembrando, contudo, que é a vida cotidiana, em seu movimento imanente, que nos afeta e nos traz os problemas, que nos faz pensar e buscar as respostas que retornam à vida cotidiana, como afirma Heller (1970, p. 20): “as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam”. Assim, a arte, a música, a filosofia, a história, a geografia, a biologia, enfim, as ciências e as diversas áreas do conhecimento devem estar e estão imbricadas e presentes no processo de apropriação do conhecimento pelas crianças. Como afirma Saviani (2008, p. 7), o papel do trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

As crianças constroem diversas hipóteses de diferentes formas para se apropriar do mundo. Elas as experimentam, testam, comprovam, embora ainda não empreguem o raciocínio dedutivo propriamente dito, mas já iniciam suas primeiras tentativas de uso dessa forma de pensar sobre as mais variadas situações da vida cotidiana, como, por exemplo, nos momentos de sua atividade de brincar, ou ainda, ao buscar um brinquedo que deixou em determinado local e ao voltar não encontrar mais, pensar uma forma de pegar um brinquedo que está fora de seu alcance ou ainda balançar um objeto para ver se o líquido que está dentro cai. Enfim, são muitas suas tentativas e seus erros que a levam a

buscar outras respostas e outras formas de agir. Poderíamos citar uma longa lista de exemplos, coisas que nós adultos também fazemos em nosso cotidiano, empregando raciocínio dedutivo científico.

Queremos demonstrar que é possível iniciar essa atividade com as crianças sem que necessariamente tenhamos que esperar até o ensino fundamental. É possível e viável criar condições e possibilitar experiências para dar início a essa forma de pensar, que envolve processos de muita criação e imaginação, como também já demonstramos em capítulo anterior sobre a importância do papel da imaginação no processo de apropriação do conhecimento.

A questão que se coloca é como fazemos para proporcionar um ensino que leve em consideração o que apontamos até aqui. Acreditamos que, a partir dessa perspectiva, o desafio agora é didático-metodológico. Retomamos a nossa provocação inicial: Existe ou uma didática para a educação infantil? É necessária? Para responder a essa questão, vamos apresentar um conceito amplo de didática para entender primeiramente o que aborda esta disciplina e onde ela pode atuar. Camilloni et al. (2007, p. 22), apresentam a seguinte definição: “A didática é uma disciplina teórica que se ocupa de estudar a ação pedagógica, quer dizer, as práticas de ensino, e tem como missão descrevê-las, explicá-las, fundamentar e enunciar normas para melhor solucionar os problemas que estas práticas colocam aos professores”.

Além dessa compreensão, as autoras apresentam outras definições; entretanto, consideramos que essa parece mais ampla e já nos permite entender a que se destina a didática. Além da didática geral, temos as didáticas específicas que “desenvolvem campos sistemáticos do conhecimento didático que se caracterizam a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo do ensino” (CAMILLONI et al., 2007, p. 23).

Essas duas definições são relevantes porque nos auxiliam a refletir sobre a educação infantil e a necessidade ou não de uma didática para este campo do conhecimento. A autora expõe ainda cinco critérios didáticos específicos que consideramos importantes na medida em que congregam um conjunto de características que estão presentes não apenas na educação infantil, mas também em outros níveis de ensino, e que trazem elementos para pensar um quadro didático-metodológico. São eles: didáticas específicas segundo os distintos níveis do sistema de educativo; didáticas específicas segundo as idades dos alunos; didáticas específicas das disciplinas; didáticas específicas segundo o tipo de instituição; didáticas específicas segundo as características do sujeito (CAMILLONI et al., 2007). É importante destacar que a didática geral e

a didática específica não estão separadas; devem coordenar-se num esforço teórico e prático, embora difícil, na medida em que envolvem processos heterogêneos vinculados a áreas de conhecimento específicas.

Em cada uma dessas características podemos pensar na atividade de ensino na educação infantil, de modo a auxiliar-nos na elaboração de um conjunto de indicativos para pensar estratégias e metodologias de ensino para as crianças pequenas, que levem em consideração questões como: Quem são as crianças? Qual a sua idade? Em que nível de desenvolvimento se encontram? Qual sua atividade principal atual? Em que tipo de escola estão; meio período ou período integral? Quais são os interesses mais marcantes? Quais estratégias de ensino possibilitam às crianças acessar determinados conhecimentos de forma concreta e objetiva? A experimentação por meio dos sentidos? Que elementos posso trazer que contribuam para essa exploração? Qual a melhor estratégia para determinado assunto? Todas essas perguntas são importantes e se enquadram nos critérios didáticos expostos por Camilloni et al. (2007).

Consideramos que esses questionamentos permitem pensar como desenvolver estratégias de ensino que contribuam para a formação do conceito científico nas crianças, considerando seu desenvolvimento progressivamente. Acentuamos que é, sim, necessária uma didática para a educação infantil que possibilite, a partir de uma base teórica, em nosso caso, ontológica e histórico-cultural, pensar tais estratégias de ensino com as crianças e garantir a elas o acesso a conhecimento científico elaborado historicamente pela humanidade. Há que se considerar, como assevera Vigotski (2006, p. 113), que “a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta”.

Não há dúvida de que o sujeito de todas essas reflexões e apontamentos que indicamos é o professor de educação infantil. É ele que precisa estar preparado para esses encontros em sua tarefa de ensino. Ensinar é equipar as crianças, é dar-lhes suporte para seu desenvolvimento, é possibilitar a formação dos processos superiores de pensamento que lhes permitam compreender o mundo e a si mesmas, o que inclui, concomitantemente, a formação de hábitos, comportamentos, valores éticos universais da humanidade. Precisamos (e nos incluímos nesta tarefa) ensinar conhecimentos às crianças, mas fundamentalmente, como diria Rubinstein, precisamos ensiná-las a

pensar, a desenvolver processos cognitivos que permitam estabelecer nexos e relações, fazer análises e sínteses, generalizações e abstrações.

Nosso objetivo aqui é indicar algumas considerações. Sabemos que, em relação à didática, a temática é muito mais profunda e exige uma investigação mais detalhada deste campo de conhecimento que, na área da educação infantil, parece-nos ter ainda uma presença muito incipiente do ponto de vista tanto da formação dos professores quanto de sua atividade de ensino. Nossa intenção não foi trazer prescrições, mas sim, a partir de nosso estudo teórico investigativo, trazer elementos para fomentar este tema que nos interessa aprofundar em projetos de pesquisa posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta ao começo... para finalizar

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!
(GALEANO, 2000, p. 15)

Voltar ao começo é revisitar as escolhas. Esse retorno ao nosso caminho inicial possui caráter completamente distinto, o que não significa que estejamos numa posição mais estável, ou mais confortável; ao contrário, temos algumas respostas, mas inúmeras perguntas que foram descerrando-se à medida que rompíamos o campo da aparência fenomênica de nosso objeto e íamos buscando desvelar seus nexos internos, seu movimento, suas configurações. Esse movimento que parece ter, como diz Galeano (2011), “um olho no microscópio e outro no telescópio”, perseguiu-nos durante todo o percurso investigativo. Iremos a seguir apresentar algumas respostas para as três perguntas iniciais que motivaram nosso estudo e o processo teórico-investigativo.

Antes, porém, registramos que as convergências entre o pensamento de Lukács e de Vigotski, que inicialmente suspeitávamos que existiam, podemos agora, ao final de nosso estudo, dizer com mais propriedade que, mais do que convergências, deparamo-nos com um imenso grau de profundidade filosófica que o primeiro possibilita em relação ao segundo, do mesmo modo que o segundo permite o entendimento dos processos psicológicos superiores e das vias de apropriação que o pensamento precisa fazer para chegar aos níveis de abstração e de pensamento científico e teórico, propostos pelo primeiro.

Percebemos alto grau de complementaridade entre os autores. Lukács traz as questões mais profundas e filosóficas do contexto

histórico e social da formação da sociedade capitalista, de seu movimento interno e externo, de sua dinâmica, de suas contradições, de seus processos sociometabólicos e da constituição do humano, de sua singularidade no gênero humano. Vigotski demonstra o quanto as dimensões histórica e social dessa nova forma de ser, o ser social, têm implicações na formação e constituição da psique humana e na sua própria atividade, na constituição de sua individualidade. Importa enfatizar que as reações biológicas também são reguladas por tal contexto que, nas afirmações de Lukács, é sempre de caráter econômico e não somente economicista.

Do mesmo modo, não poderíamos nos furtar de explicitar que existe em Vigotski, mesmo que não de forma declarada, um tratamento ontológico de seu objeto de estudo. Também reconhecemos que o autor realiza uma crítica ontológica em suas investigações e podemos afirmar isso por duas principais razões. Primeiramente porque Vigotski busca, nos fundamentos do método do materialismo histórico-dialético, a forma, o modo e o método de compreender e explicitar seu objeto de estudo, o que necessariamente já traz, em função de sua premissa básica inicial, a compreensão de que o desenvolvimento humano tem uma base material e que esta se constitui por meio da atividade prática do homem, que é sempre histórica e social.

A segunda razão que consideramos fundamental e que está imbricada diretamente com a crítica ontológica diz respeito à busca da gênese. Em todos os trabalhos que investigamos, em seus estudos, conferências e escritos, percebemos seu esforço de buscar as raízes históricas da problemática em questão. A abordagem de determinado fenômeno era compreendida a partir de evidências externas que se convertiam numa procura pelo entendimento dos seus nexos internos, sendo necessário considerar, em primeiro plano, os estudos e investigações realizados pelos seus precursores, ainda que os considerasse equivocados, para posteriormente retirar os argumentos que permitiam a ele demonstrar suas debilidades, seus limites e fragilidades teóricas na compreensão do fenômeno para posteriormente, por meio de seus métodos de investigação, superá-los. Para nós, isso evidencia a realização da crítica ontológica na medida em que ele toma as formulações dos predecessores, elabora a crítica e as supera, não sendo apenas uma crítica gnosiológica e epistemológica.

Destacamos ainda nosso encontro com Rubinstein, outro grande teórico da psicologia soviética. Filósofo de formação, Rubinstein se dedicou aos problemas filosóficos da psicologia e publicou importantes trabalhos sobre a teoria do conhecimento que foram fundamentais para

aprofundar nossos estudos acerca da teoria do reflexo e os processos do pensamento. Aproximamo-nos da sua obra por meio de traduções para o espanhol, das edições cubanas e especialmente pela divulgação de seus estudos pelo professor Diego Gonzalez Serra, da Universidad de La Habana, Cuba. As investigações de Rubinstein sobre os processos do pensamento baseadas no materialismo histórico-dialético, nos estudos de Marx e Lenin foram muito importantes para nossa compreensão sobre a teoria do reflexo e sua relação com a teoria materialista do conhecimento.

Davídov (1988), em sua obra intitulada *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, cita os trabalhos de Rubinstein, como demonstramos anteriormente, reconhecendo-o como um dos investigadores da psicologia soviética que mais se dedicou aos processos do pensamento e seu desenvolvimento a partir da obra de Marx.

Mas ressaltamos que todos os autores vinculados à teoria histórico-cultural foram importantíssimos na medida em que cada um deles adota as bases teóricas, os fundamentos erigidos por Vigotski e partem para outras investigações e aprofundamentos que complementam e trazem novos elementos, dando continuidade aos processos de pesquisa de Vigotski. Temos, nessa condição, Elkonin, Leontiev, Luria, Zaporózhets, Galperin, entre tantos outros. Cabe ainda lembrar que a produção intelectual de Vigotski foi muito intensa, fecunda e muito efêmera; seu tempo de vida foi breve, deixando em aberto muitas possibilidades e aprofundamentos de pesquisa.

Para finalizar, retomaremos as três perguntas iniciais de nossa pesquisa, com o objetivo de apresentar algumas reflexões feitas por nós no percurso da investigação. Nossa pergunta inicial se voltou para a compreensão dos aspectos mais gerais e da base filosófica e psicológica que sustentou nossa discussão:

O que desejamos e buscamos entender é como esse processo ocorre, qual é, ou quais são seus movimentos que permitem ao homem tornar cognoscível o mundo objetivo? Para isso, procuramos desvelar as formas iniciais de desenvolvimento dos processos gerais do pensamento para compreender suas bases ontológicas, seus nexos e sua gênese. Se consideramos que o homem transforma a natureza por meio de sua atividade prática e que essa transformação é bilateral, envolve tanto a transformação da natureza como a transformação do próprio homem, que elementos da atividade psíquica estariam presentes no processo sociometabólico dessa transformação? É possível identificar bases ontológicas nos processos dessa apropriação?

Diante do percurso de estudo que realizamos, podemos afirmar que certamente é possível identificar bases ontológicas no processo de apropriação do conhecimento, ainda que esta não esteja explícita. Sabemos que, de uma forma ou de outra, tenhamos consciência disso ou não, na produção intelectual, seja ela qual for, filosófica, científica, religiosa, artística, estará subjacente uma imagem geral de mundo (uma ontologia) que a difunde. Todas as concepções particulares, portanto, pressupõem e apreçoam uma forma de interpretar o mundo que se opõe criticamente a outras formas de interpretação. Isso é válido para todas as concepções, inclusive para as idealistas que afirmam a impossibilidade de conhecer o mundo objetivamente. Essa consideração inicial é importante na medida em que ela explicita a abordagem ontológica que sustentou nosso estudo, a ontologia marxiana, reconhecida e elabora por Lukács em sua obra *A ontologia do ser social*.

Nesse sentido, a primeira premissa a ser considerada é a de que podemos conhecer a realidade objetivamente e de que essa realidade preexiste à nossa consciência e podemos acessá-la e reproduzi-la em nosso pensamento; não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que forma a consciência.

Fundamentados em Lukács, podemos afirmar que a base sociometabólica fundante dos processos de apropriação da realidade, do conhecimento, é o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, a atividade prático-social humana para produzir, reproduzir e transformar a natureza como forma de manter sua existência, que modifica e transforma a natureza e o próprio homem. Permeado pela linguagem, o trabalho assume papel fundante na constituição da consciência. Como afirma Marx (2009, p. 34), “a linguagem é tão antiga quanto a consciência, a linguagem é a consciência real e prática, que existe para os outros homens, e que, portanto, também existe para mim mesmo [...]”. O movimento dessa constituição possui uma determinação social e histórica que, como afirma Rubinstein, ocorre por meio de causas externas que atuam sobre condições internas.

Os estudos e premissas de Vigotski deixam clara sua ontologia materialista histórica e dialética na concepção do psiquismo humano. Constatamos que o psiquismo humano precisa ser estudado a partir de relações objetivas, considerando especialmente a historicidade de sua formação — compreensão essa que implica buscar a gênese; aliás, a consideração histórica nos leva à gênese, à constituição e à formação dos processos e, conseqüentemente, já denota uma dimensão ontológica específica.

Identificada a base ontológica fundante — o trabalho —, vimos, no decorrer de todo o percurso de investigação, que o desenvolvimento humano, notadamente o período do desenvolvimento infantil, possui momentos prioritários. Em determinado momento, um aspecto predomina sobre outro, sem que ambos deixem de existir. Também verificamos que alguns processos no decorrer do desenvolvimento se configuram como uma prioridade ontológica. Essa constatação é importante porque nos permitiu identificar as bases ontológicas do processo na medida em que determinam o “ser” daquele momento, o que ele é, a sua forma e constituição, sua determinação no processo de apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, a compreensão da atividade do reflexo foi fundamental para entender o processo de apropriação da imagem do real pela consciência, especialmente no que se refere à formação dessa imagem que possui uma base real, objetiva, existente, e o que a captura, no entanto, é uma atividade subjetiva que pertence a cada indivíduo. Essa imagem não é fruto de uma atividade interna da própria consciência; sua captura é uma atividade reflexa de nosso cérebro. Esse entendimento foi essencial e nos induziu a buscar quais as atividades envolvidas nesse processo, fato que nos remete imediatamente à nossa segunda pergunta:

Se partimos do pressuposto materialista histórico-dialético de que a realidade preexiste à consciência e que a forma de conhecer a realidade objetiva é uma atividade subjetiva que ocorre por meio da imagem como reflexo dessa realidade em nossa consciência, quais são seus aspectos internos, que estruturas dinâmico-causais estão imbricadas nessa relação, especialmente no início do desenvolvimento humano? Se a imagem subjetiva não é uma cópia mecânica do real e nem ocorre de modo unilateral e imediato, como se constitui tal imagem? Quais são os aspectos e relações presentes na captura e formação dessa imagem que possibilitam ao homem a inteligibilidade sobre o mundo objetivo?

Dado o tratamento ontológico de nosso objeto, precisamos enfatizar que a ontologia que sustenta a teoria do reflexo que abordamos está pautada na teoria materialista histórico-dialético. Isso implica reconhecer que a matéria é o dado primordial e que a realidade existe independentemente de mim, que o reflexo é uma atividade subjetiva, mas sua fonte é objetiva. Assim, é necessário considerar também que a imagem pressupõe seu reflexo e que tais processos não ocorrem de forma estática e linear; ao contrário, são processos dialéticos e que, justamente por isso, nem sempre assumem uma configuração tão

explícita, sendo a princípio difíceis de identificar. Às vezes se avança um passo à frente e se voltam dois para trás para novamente avançar de forma completamente distinta. É também preciso reiterar que essa atividade de reflexar a realidade na consciência não é tarefa mecânica, como se fosse um reflexo no espelho. Na atividade psíquica do reflexo está presente a possibilidade da criação — o reflexo criador.

Como demonstramos com Rubinstein (1965), a imagem se constitui por meio de uma relação cognoscitiva, de algo que se encontra fora do sujeito. O princípio do determinismo dialético, explicitado pelo autor a partir dos pressupostos de Marx, foram fundamentais para entender que não há uma dicotomia entre o externo e interno, mas uma dialeticidade em que as causas externas atuam sobre condições internas. A atividade externa do homem tem componentes internos que regulam essa atividade, que os “componentes internos são os que se automatizam e se generalizam para dar lugar às propriedades; portanto, o desenvolvimento da personalidade e da psique está em dependência do desenvolvimento interno do sujeito” (SERRA, 2013, p. 214).

Considerar o desenvolvimento psíquico como um processo histórico e dialético é fato reconhecido também em Vigotski. Suas investigações deixam clara a marca histórica e cultural da formação do psiquismo humano, do ponto de vista tanto da filogênese como da ontogênese. É por meio do contato com a cultura, da sua atividade, que o ser humano, desde o início do seu desenvolvimento, apropria-se das criações humanas, sejam elas objetivas ou subjetivas. Nesse processo — de apropriação e objetivação do gênero humano —, que se inicia logo após seu nascimento, o homem vai constituindo a sua individualidade. Leontiev (2006) assevera que na idade pré-escolar ocorre uma mudança na percepção do mundo pela criança. É como se o mundo objetivo se abrisse a ela: “a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura” (MELLO, 1999, p. 18). É nesse contato que a criança estabelece com as outras crianças, com os adultos, com a cultura preexistente a ela, herdada de gerações passadas, que suas aptidões, capacidades e apropriações vão surgindo. Estas são, portanto, as relações dinâmico-causais envolvidas no processo de cognoscibilidade do mundo objetivo.

No entanto, é preciso ainda considerar os processos internos, que abordamos em linhas gerais, o aprofundamento que realizamos para compreender os elementos presentes no processo do reflexo, como o papel da sensação e da percepção, que se encontram na base dos processos de análise, síntese, abstração e generalização, fundamentais

para a captura da realidade e, conseqüentemente, para formação do conceito científico, cuja descrição ganhou outro nível de compreensão a partir do método de Marx, da abrangência do mais evoluído para entender e perceber o menos evoluído.

Nessa direção, fomos atrás das “chaves” que nos permitiram desvelar processos para depois retomá-los ao focarmos no desenvolvimento da criança. O estudo nos permitiu compreender que a imagem que formamos como reflexo do mundo em nossa consciência atinge seu ápice quando conseguimos realizar elaborações conceituais e teóricas, processos de generalização que ganham, na palavra, sua expressão de significado e sentido e nos permitem comunicar e nos entender na relação com outros homens, com o mundo objetivo do qual fazemos parte, a partir de processos de generalização que não são prontos e acabados, porque, como nos mostrou Vigotski (2001), incluem a palavra — esta é dinâmica, também tem níveis e processos de refinamento de significado e sentido, cada vez mais aprimorados e determinados pelo contexto histórico e cultural.

Todos esses processos é que nos possibilitam a inteligibilidade sobre o mundo objetivo, algo que a princípio, em sua forma fenomênica aparente, pode parecer relativamente simples, mas que ao ser investigado demonstra uma enorme complexidade. A ponta de um iceberg pode ser uma imagem representativa interessante para pensar esse profundo processo. Certamente não chegamos nem a conhecê-lo em sua total profundidade, mas nos atrevemos a mergulhar para ver e conhecer onde se encontra ancorado esse processo, o que nos leva à nossa terceira questão, considerando que o desenvolvimento humano possui etapas específicas e que o desenvolvimento infantil é o marco inicial desse longo processo da existência humana:

Se o pensamento humano é um reflexo, uma imagem do mundo objetivo e, por meio dessa imagem reflexa é possível sua cognoscibilidade, sendo que nosso pensamento passa a utilizar, em seu desenvolvimento, conceitos que nos permitem ordenar e compreender o mundo objetivo, quais seriam então as implicações e relações advindas dessa concepção de apropriação de conhecimento para a prática pedagógica com crianças que estão em fase de desenvolvimento do processo de formação de conceitos? Que tipos de conceitos estão sendo formados? Quais são as implicações desse processo de formação na educação infantil?

Esboçamos ao final do quarto capítulo alguns indicativos a respeito dessa questão. Aliás, durante toda esta abordagem, fomos apresentando alguns encaminhamentos conclusivos para a prática

pedagógica com as crianças na educação infantil. Nosso enfoque sobre as bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento nos permitiu ampliar nossa compreensão sobre uma das premissas de Vigotski (2000), em relação à formação das funções psicológicas superiores, que não estão dadas *a priori*, são constituídas em dois planos, primeiro no plano social e depois no plano psicológico como categoria intersíquica e posteriormente no interior da criança como categoria intrapsíquica. Nosso estudo permitiu, por meio das bases ontológicas desse processo, compreender a gênese e a concepção filosófica e psicológica subjacentes a esses processos.

Dentre as indicações apresentadas por Vigotski e a complexidade de seus estudos, não podemos considerar apenas uma como a mais importante na medida em que todos os processos estão interconectados e estabelecem entre si relações em uma complexa dinâmica interfuncional. Nesse sentido, o método de unidades foi fundamental para que o autor pudesse erigir sua explicação sobre esses processos, entendendo-os como parte de um sistema dinâmico e ativo: a consciência. A compreensão dialética desses processos de desenvolvimento da formação dos conceitos foi essencial para pensar o ensino na educação infantil, pois o professor é o mediador da relação da criança com o mundo do qual ela precisa se apropriar e conhecer para poder movimentar-se nele.

A compreensão apresentada por Vigotski (2001a), de que a aprendizagem ocorre exatamente quando os ciclos de desenvolvimento ainda não se encontram plenamente desenvolvidos, configura-se como uma evidência importante para pensar sobre as possibilidades de ensino, sobre as experiências com os objetos culturais e seus usos, sobre o conhecimento empírico e a formação do conceito espontâneo. Já vimos também que o conceito científico, segundo Vigotski (2001), inicia sua vida no conceito espontâneo. Na base da formação do conceito científico e do conhecimento teórico se encontra o conceito espontâneo e o conhecimento científico.

O que podemos constatar a partir é que as crianças formam conceitos espontâneos desde o começo de sua vida, por meio das diferentes atividades do pensamento, nas diversas etapas do seu desenvolvimento, por várias formas de mediações, sendo que essa formação se constitui como a base de um processo que se transforma na adolescência e vai ganhando cada vez mais graus de refinamento. Essa modificação não é apenas em relação à compreensão do objeto por parte do adolescente, mas fundamentalmente de estrutura, de uma nova forma de pensar, novas ligações e conexões estruturais que o fazem avançar,

com seus motivos (desejos) e a forma como se autopercebe socialmente, o lugar que ele ocupa no âmbito social do qual faz parte.

A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, tem a tarefa de inserir as crianças e abastecê-las com conhecimentos empíricos para ampliar e desenvolver seus conceitos espontâneos, próprios dessa etapa do desenvolvimento infantil, o que não significa que esses conhecimentos empíricos não possam conter dados e elementos científicos, formas de experimentá-los que ajudem as crianças a pensar dedutivamente, incorporando gradativamente os primeiros passos rumo às bases necessárias para formação do conhecimento científico e as formas superiores de pensamento. É importante ressaltar que uma das principais tarefas da escola é transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Seu papel não é atuar sobre os conhecimentos e os estágios de desenvolvimento já alcançados pelas crianças, mas considerá-los e pensar propostas para aqueles estágios ainda não alcançados.

As implicações do processo de formação de conceitos na educação infantil, em nossa compreensão, têm relação direta com os processos de ensino, com os níveis e os processos de apropriação do conhecimento, mas essencialmente têm decorrências para o desenvolvimento de processos ulteriores que permitirão à criança transladar do conceito empírico para uma forma superior de pensamento e conseqüentemente de formulação de conceitos científicos, tão necessários para compreender e se movimentar na realidade.

Defendemos que as crianças sejam inseridas cada vez mais no universo das melhores objetivações humanas, que as crianças possam ter acesso a experiências que as permitam sair do limiar de suas experiências cotidianas, que possam experimentar uma relação de conhecimento pensada e planejada para ela, que as explicações sobre a realidade e a cotidianidade de sua vida sejam enriquecidas pela ciência, pela arte, pela literatura, pela filosofia, e com sucessivos retornos à vida cotidiana. Entendemos que essas dimensões do conhecimento não são de responsabilidade da criança, mas daquele que tem a responsabilidade de mediar o conhecimento científico, de apresentar esse universo à criança: o professor.

Destarte, o professor de educação infantil precisa de uma sólida formação, estar atento e em movimento de pesquisa constante, mas basicamente precisa ter clareza da teoria que subsidia sua prática docente, da ontologia que sustenta sua teoria, e, nesse aspecto, concordamos com Moraes (2007), quando explicita que a teoria tem conseqüências, como também a prática, já que elas se imbricam e se

efetivam em ações e atividades que envolvem escolhas. Sabemos, pelo percurso dos estudos por nós realizados, da necessidade de uma crítica a um presente que pretende cercear os processos que levam a conhecimentos aprofundados, implicando desterrar as teorias que demonstram as imensas possibilidades da capacidade humana de criar, imaginar e potencializar “asas”, para, assim, não somente conhecer, mas também transformar o existente. Essas foram as teorias que interessaram trabalhar neste estudo para cada vez mais entender o que Moraes (2007, p. 14), nos deixou de legado:

[...] uma teoria que proceda a análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta e têm a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Podemos dizer que a teoria trouxe consequências para nossa prática docente e fundamentalmente — o que inclui a primeira — para uma vida que possa vir a ter mais sentido e múltiplas significações nos contínuos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21-33.
- AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82.
- ARAÚJO, C. M. G. *A exploração da força de trabalho infantil na fumicultura no município de Angelina*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- ARCE, A. (org). *Interações e brincadeiras na educação infantil*. Campinas, São Paulo, Alínea, 2013.
- ARCE, A. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARCE, A.; MARTINS, M. L. (orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.
- BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. p.107-128
- BBC - British Broadcasting Corporation. *History Charles Darwin*. Disponível em: <www.bbc.co.uk/history/.../darwin_charles.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- BERKELEY, G. *Obras filosóficas*. Trad. Jaimir Conte. São Paulo: UNESP, 2010.
- BOGOYAVLENSKY; D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade

escolar. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p 37-58

BOMENY, H. *O Brasil de JK: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em:
<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n° 5*, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n. 2018/74. Preconiza a necessidade e a urgência do fortalecimento da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil para a população de zero aos seis anos. Brasília, DF, 1974.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BURKE, J.; ORNSTEIN, R. *O presente do fazedor de machados: os dois gumes da história da cultura humana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CAMILLONI, A. R. W. et al. *El saber didático*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino americanos. In: FARIA, A. Lm G.; AQUINO, L. M. L. (orgs.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2012. p.8-30

CERQUEIRA, H. E. G. David Riazanov e a edição das obras de Marx e Engels. *Economia*, v. 11, n. 1, p.199-215, jan./abr. 2010.

CHAGAS, L. M. M. *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAGAS, L. M. M.; TORRIGLIA, P. L. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de Gyorge Lukács e Alieksei Leontiev. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Praxis; Masoni, 2008. p. 105-126

CISNE, M. F.; STEMMER, M. R. G. S.; TORRIGLIA, P. L. Por que Lukács para pensar o complexo educacional. 2010. Trabalho não publicado.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antologia*. Moscú: Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. *Tipo de generalización de la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DELLAFONTE, S. S. As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DTB COMPORTAMENTAL. *Lei do efeito: E. L. Thorndike*.

Disponível em:

<<http://wwwmdtbcomportamental.blogspot.com.br/2010/09/lei-do-efeito-e-l-thorndike.html>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 22-34, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-626, 2003.

DUAYER, M. *Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental?* Niterói: UFF/Departamento de Economia, 2003. Mimeografado.

DUAYER, M. Marx e a crítica do trabalho no capitalismo. In: *Margem Esquerda Ensaios Marxistas* n1 7. São Paulo. Bointempo, 2010.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. Neopragmatismo: a história como contingência absoluta. *Tempo*, v. 2, n. 4, p. 27-48, dez. 1997.

E-BIOGRAFIAS. *Ivan Pavlov*. Disponível em: <www.e-biografias.net/ivan_pavlov/>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS: antología*. Moscú: Progreso, 1987. p 104-124.

FACCI, M. G. D. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, A. L. G. Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na Cidade de São Paulo (1935-1938). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez 1999.

FERRARI, M. Édouard Claparède: um pioneiro da psicologia infantil. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/pioneiro-psicologia-infantil-423054.shtml>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANZONI, S. C. *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FREDERICO, C. *Lukács: um clássico do século XX*. São Paulo: Moderna, 1997.

GALEANO, E. Entrevista. [29 mar. 2011]. Disponível em: <<http://maisqueousual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GOLDER, M. (org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

HADDAD, L. *A creche em busca de sua identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HISTEDBR- UNICAMP. Glossário História, Sociedade e Educação no Brasil. *Ovide Decroly*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_ovide_decroly>. Acesso em: 17 jan. 2014.

HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. *Conversaciones com Lukács*. Madrid: Alianza, 1971.

IASI, M. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Boitempo, 2002.

KNOX, J. E. Prefácio. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 17-49.

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

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- KOSÍK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza, 2001.
- KRAMER, S. (coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé,
- KRAMER, S. Criança e legislação: a educação de 0 a 6 anos. *Em Aberto*, v. 7, n. 38, p. 32-27, abr./jun. 1988.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. *Pro-posições*, v. 7, n. 3, p. 24-35, nov. 1996.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAZARETTI, M. L. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES R. V. (orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 203-231
- LENIN, V. I. *Materialismo e empiriocriticismo: novas críticas sobre uma filosofia reaccionária*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.
- LEONTIEV, A. *Actividad, consciencia, personalidad*. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1983.
- LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño en la edad pré-escolar. In: SHUARE, M.; DAVÍDOV, V (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases*

psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone. 2006. p. 59-84

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí (RS): Unijuí, 2007.

LORDELO, L. R.; TENÓRIO, R. M. A consciência na obra de L.S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a psicologia e a educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 79-86, jan./jun.2010.

LUKÁCS, G. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: L.E.C.H, 1979.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 225 -245.

LUKÁCS, G. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet a partir do texto Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1981.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social. Vol I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social. Vol II*. São Paulo. Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. Pensamento vivido: autobiografia em forma de diálogo. Santo André: Ad Hominem; Viçosa:. Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1999.

LUKÁCS, G. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. v. 2. liv. 1.

LUKÁCS, G. Ontologia do ser social. A situação atual dos problemas – Neopositivismo. Tradução de Mario Duayer. Rio de Janeiro: UFF.

Título original: Zur ontologie des gesellschaftlichen seins. Darmstadt: Luchterhand, 1984.

LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: *Para uma ontologia do ser social*. Tradução de Ivo Tonet. (1984) Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell' 'Essere Sociale*. Roma: Riunit, (1981), 1984.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006.

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. Edición Revolucionaria. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1982.

LURIA, A. R. Prefácio. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006. p.15-19

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política, v. IV*. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I v. I, 9 ed.* São Paulo: Difel, 1984.

MARX, K. *Para crítica da economia política e outros escritos*. São Paulo: Abril, 1982.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARXISTS INTERNET ARCHIVE. Disponível em:
<www.marxists.org/portugues/>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MATERIALISMOS. Roy Bhaskar . Disponível em:
<<http://materialismos.wordpress.com/page/3/>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

MEDEIROS, J. L. *A economia diante do horror econômico*. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neopragmatismo rortyano? *Educação nas Ciências*, ano 1, n. 1, p. 157-189, jan./jun. 2001.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, v. 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

MORAES, M. C. M. Proposições sobre produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. et al. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-43.

MORAES, M. C. M. *Reforma de ensino, modernização administrada*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000. (Série Teses).

MORAES, M. C. M.; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em Educação. *Perspectiva*, v. 21, n. 12, p. 329-350, jul./dez. 2003.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Educação *light*, que palpita infeliz: indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. *Teias*, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto apresentado na conferência de abertura das *V Jornadas de Investigación "Educación y Perspectivas: Contribuciones Teóricas y Metodológicas em Debate"*. Córdoba, Argentina, 4 e 5 de julho, 2007.

MOURA, M. O. (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, P. J. O terceiro exílio de G. Lukács. *Praia Vermelha Estudos de Política e Teoria Social*, v. 5, p. 1-2, 2001.

NETTO, P. J. Relendo a teoria marxista de história. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). *História e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

OLDRINI, G. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: PINASSI, M. O., LESSA, S. (org.). *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002. p.49-75

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). *Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo, Araraquara: Junqueira & Marins, 2006. p. 3-26.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotski: aprendizado e desenvolvimento num processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. (org.) *Educação infantil: muito olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. et al. *Creches faz de conta & cia*. São Paulo: Vozes, 1988.

ORTIGARA, V. *Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. P.71-96.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

PEREIRA, L. S.; FREIRE JÚNIOR, O. *As doutrinas positivistas de Auguste Comte e Ernst Mach: diferentes posturas em relação ao atomismo no século XIX*. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI) Salvador, BA, Brasil – 17 a 20 de julho de 2012. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRESTES, Z. L.S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Z. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Gestão de Iniciativas Sociais*, n.11, jun. 2008.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO. Disponível em: <<http://psicdesenv.webnode.com.pt/temas/personalidades/max-wertheimer/>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

RAUPP, M. D. *Concepções de formações das educadoras de infância em Portugal e as professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RIAZANOV, D. *Marx, Engels e a história do movimento operário*. São Paulo: Global, 1983.

ROCHA E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROSENTAL, M. M.; STRAKS, M. G. Y. *Categorías del materialismo dialéctico*. Tradução do russo: Adolfo Sanchez Vazquez e Wenceslao Roces. México: Editorial Grijalbo, 1958.

RUBINSTEIN, S. L. *El desarrollo de la psicología: principios e métodos*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1979.

RUBINSTEIN, S. L. *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1959.

RUBINSTEIN, S. L. *El proceso del pensamiento*. La Habana, Cuba: Editora Universitária, 1966.

RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1965.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios da psicologia geral*. Cuba: Instituto Cubano Del Libro, 1967.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERRA, D. J. G. *La dialéctica materialista: contribuições de S. L. Rubinstein a la histórico cultural*. *Perspectiva*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2013.

SERRA, D. J. G. *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. 2008.

SERRA, D. J. G. *S.L. Rubinstein: gran psicólogo histórico cultural*. Trabalho não publicado, 2012.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, J. C. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino na sala de aula. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.). *Educação infantil versus educação escolar?* Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados. 2012. p. 81-106

SMOLKA, A. L. Comentários. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, R. F. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 2, p. 369-378, 2011.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Avanços, retrocesso e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991. p.59-84

STEMMER, M. R. G. A educação infantil e a alfabetização: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. *Educação infantil versus educação escolar?* Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2012. p. 5-52

STEMMER, M. R. G. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STEMMER, M. R.G.S. História da educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A.; JACOMELLI, M. R. M. *Educação infantil versus educação escolar?* Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico na sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, ano 2012, p. 5-32.

STRAPASSON, B. A. John B. Watson, o cuidado psicológico do infante e da criança: possíveis consequências para o movimento behaviorista. *Fractal, Rev. Psicol*, v. 20, n. 2, p. 629-636, 2008.

STRENZEL, G. R. *As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil e do educador de infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2009.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

SUJOMLINSKI, V. A. *Entrego mi corazón a los niños*. Moscú: Progreso, 1986.

TERTULIAN, N. Sobre o método ontológico-genético em filosofia. *Perspectiva*, v. 27, n. 2, p. 375-408, jul./dez. 2009.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TORRIGLIA, P. L. O ser social, conhecimento e educação: considerações para pensar o outro. In: *V Seminário Internacional: As redes de conhecimentos e as tecnologias: os outros como legítimos outros*, 2009, Rio de Janeiro, p. 1-14.

TORRIGLIA, P. L. *Ontologia crítica e produção de conhecimento: sentidos de conhecer, ensinar e aprender nos processos de formação docente*. Projeto de Pesquisa – 2010-2103. Florianópolis: CED/EED/PPGE/UFSC, 2013.

TORRIGLIA, P. L. *Ontologia crítica e produção de conhecimento: sentidos de conhecer, ensinar e aprender nos processos de formação docente*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

TORRIGLIA, P. L. Produção do conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, D.; LIMA, E. G. S. *Conhecimento, avaliação e redes*

decolaboração: produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 76-96.

TORRIGLIA, P. L. *Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social: primeiras aproximações em relação ao complexo educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

TULESKI, Silvana Calvo. *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

UMBELINO, J. D. A mediação em Vigotski: reflexões sobre um conceito. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos>. Acesso em: 28 nov. 2013.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. *Ensaio*, n. 17/18 *Filosofia, Política, Ciência da História*. Número Especial. São Paulo. Editora Ensaio. 1989.

VAZ, A. F.; MOMM, C. M. *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como um problema de psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes: 2004. p.55 -85

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006.

- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor, 2001b.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- VIGOTSKI, L. Semiónovitch. O significado histórico da crise da Psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p.203-417
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WATSON, J. B. *Psychological care of infant and child*. New York: Norton, 1928.
- WATSON, J. B. *The ways of behaviorism*. New York: Harper & Brothers, 1928.