

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
CONCEITUAL DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS**

Abel Gustavo Garay González

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
CONCEITUAL DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Autor: Abel Gustavo Garay González

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mello

**SÃO CARLOS
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G212f Garay González, Abel Gustavo
Fundamentos da teoria histórico-cultural para a
compreensão do desenvolvimento do pensamento
conceitual de crianças de 4 a 6 anos / Abel Gustavo
Garay González. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
225 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Estrutura e
conteúdo da atividade. 3. Pensamento conceitual. 4.
Educação infantil. 5. Funções psíquicas superiores. I.
Título.

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Abel Gustavo Garay González, realizada em 29/02/2016:



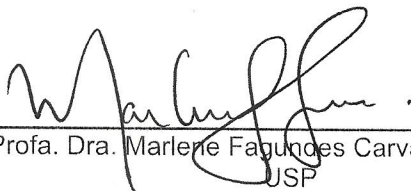
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar



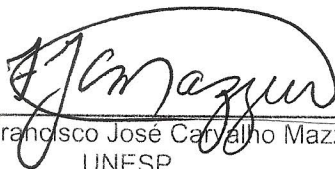
Profa. Dra. Mine Sommerhalder
UFSCar



Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar



Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
USP



Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
UNESP

Dedico este trabalho a estas pessoas que formam a minha personalidade:

ADRIANA, JÚLIA E HENRIQUE.

AOS MEUS PAIS E IRMÃOS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e grupos de pessoas que colaboraram de várias formas para a concretização deste trabalho, especialmente:

À minha querida e amada família: **Adriana, Júlia e Henrique**.

Aos meus pais, **José e Epifania**, especialmente à minha mãe, pela luta e sacrifício em incentivar-me a nunca abandonar os estudos mostrando-me que o conhecimento adquirido deve ser sempre usado para o bem da humanidade.

Aos meus irmãos, **Ruben, Gabriel e Fidel**, por estarem sempre na torcida, nos momentos alegres, difíceis e tristes; pelo incentivo de sempre lutar por um sonho que se faz realidade com o trabalho final.

Aos meus avós maternos, **Reina e Lorenzo**.

À Prof.^a Dr.^a **Maria Aparecida Mello** (Mare), pela confiança e incentivo em concretizar este trabalho de pesquisa, pela orientação e pela preocupação em oferecer-me subsídios para que seja um pesquisador. O meu agradecimento eterno.

À Prof.^a Dr.^a **Laura Domínguez García**, coorientadora do doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia da *Universidad de la Habana* (UH), pela transmissão de seu conhecimento sobre o Enfoque Histórico-Cultural e pelas horas cedidas para o aprofundamento teórico e prático relativo ao próprio Enfoque.

Aos Professores da Banca de Qualificação e Defesa: **Aline, Emilia, Francisco e Marlene**, pelas preciosas orientações e contribuições teóricas que deram o rumo definitivo e preciso da tese.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa intitulado **Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky** (NEEVY), nas pessoas dos coordenadores Mare e Douglas, pelos estudos e aprofundamentos teóricos sobre a Teoria Histórico-Cultural.

Aos **professores do Programa de Pós Graduação em Educação** da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), pelo ensino e aprendizagem adquiridos no decorrer das aulas.

Aos professores doutores **Celso, Roseli, Claudia e Fabiana**, que contribuíram com os seus olhares críticos para aperfeiçoar o conteúdo da tese.

Aos amigos **Carlos, Elvis, Guilherme, Claudio, Waldirene, Rose, Wagner, Hilda, Vilmar, Fernanda, Raphael e família**, que sempre estão na torcida.

Às crianças do Grupo 5, turma 2015, da Unidade de Atendimento à Criança (UAC/UFSCar), que abriram seus corações e suas mentes como possibilidade de conhecê-los e experimentar suas vivências e inquietações lógicas.

À **Mayra**, pela valiosíssima contribuição com o seu olhar corretivo, para que esta tese fique compreensível nos padrões da língua portuguesa.

Aos professores doutores **Roberto Corral e Eduardo Cairo**, da Faculdade de Psicologia da UH, pelos aportes teóricos sobre pensamento e neurociência.

Aos amigos **Ricardo Giniebra Urrea** (Vicedecano de Investigaciones, Postgrado y Relaciones Internacionales) e **Carlos Semino García** (secretário do departamento de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales) da Faculdade de Psicologia da UH, pela amizade e pela ajuda no momento dos meus estudos na Universidad de la Habana.

À secretária **Patricia**, da Prof.^a Laura, pela disposição em ajudar e pelas orientações dadas para conhecer a sua amada Havana.

Às bibliotecárias **Mariela, Vivian e Caridad**, das Faculdades de Psicologia e Pedagogia da Universidad de la Habana, pela ajuda constante em disponibilizar os materiais para a pesquisa.

Aos amigos **Hector e Andrés**, técnicos de informática da Faculdade de Psicologia da UH, pela ajuda oferecida em disponibilizar sempre os serviços de internet, na disposição atenta e pontual em solucionar alguns problemas técnicos na ocasião da minha estadia.

A todas as **pessoas e alunos da Faculdade de Psicologia da Universidad de la Habana**, pela amizade e preocupação constante em meu bem-estar no País deles, Cuba.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pela ajuda financeira para a realização do Doutorado-sanduíche na Universidad de la Habana, Cuba.

Ao governo brasileiro, na pessoa da Excelentíssima Presidenta **Dilma Rousseff**, porque toda ação educativa é política e o seu governo me possibilitou, como estrangeiro, concretizar um doutorado em uma instituição brasileira de altos estudos, a UFSCar.

A todas as pessoas que fazem parte dos meus estudos e da minha existência.

Finalmente, a **Deus!!!**

RESUMO

A tese teve como objetivo **sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à compreensão do desenvolvimento e da formação do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos de idade na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva metodológica qualitativa de cunho bibliográfico (teórico-conceitual-explicativo), a partir de duas fontes de seleção e análise: as primárias, obras dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural e seus alunos, e as secundárias, obras dos autores que interpretam os autores clássicos e de pesquisadores contemporâneos que realizam estudos teórico-conceituais e experimentais. Os materiais bibliográficos estão localizados nas bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Buscou-se identificar os principais fundamentos da base teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança e a defesa de sua importância e necessidade no ensino na Educação Infantil como subsídio para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança nesta faixa etária. Caracterizou-se a ação do ensino como a célula ou unidade de análise da atividade com o objeto ou com o sujeito, sendo a ação deste ensino a força motriz do desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças de 4 a 6 anos de idade. A atividade mediada realizada com as crianças constitui-se como um processo de formação e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, especificamente o pensamento conceitual, que se dá primeiramente na sua relação com o plano social (intersíquico), sendo que essa mesma atividade, já no plano psicológico, transforma internamente o psiquismo (intrapíquico) das crianças num processo dialético de apropriação e objetivação caracterizado pela comunicação entre adulto e criança. Destaca-se, assim, que as crianças passam da forma de individualidade em si para a forma mais desenvolvida da individualidade para si. Como síntese defende-se que a efetividade da essência do ensino fundamentada na lógica dialética resulta crucial e muito significativa para os processos de ensino e aprendizagem porque se trata não de qualquer tipo de ação, mas de uma atividade social, prática e compartilhada por meio da qual se dá a apropriação de signos e símbolos, além da utilização das ferramentas culturais como mediadores para o desenvolvimento do pensamento conceitual. Por isso, a essência do ensino é produzir e criar o ato de pensar e de integrar os aspectos práticos, emocionais, relacionais e cognitivos da criança, e não potencializar o ato de memorizar, típico do ensino que tem como base o pensamento empírico. Assim, defende-se a tese central de que o ensino, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos citados, constitui a força motriz para impulsionar o desenvolvimento do pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos de idade. O ensino, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, potencializa o desenvolvimento do pensamento conceitual, premissa essencial para a formação da personalidade e o desenvolvimento das esferas afetiva e cognitiva das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Estrutura e Conteúdo da Atividade; Pensamento Conceitual; Educação Infantil; Funções Psíquicas Superiores.

ABSTRACT

Principles of the Historic-Cultural Psychology for understanding the development of conceptual thinking in children from 4 to 6 years

This work aimed at **systematizing both theoretical and methodological principles required to understand the development and formation of conceptual thinking in children (4 to 6 years old) from Early Childhood Education using the Historic-Cultural Psychology theory**. The research was developed using bibliographic qualitative methodology (theoretical-conceptual-explanatory) to analyze two main sources: works from classic Historic-Cultural Psychology's authors and their disciples (primary source); works from authors that interpret the classics and works from contemporary researchers conducting theoretic-conceptual and experimental studies (secondary source). The analyzed bibliographic material is available at the Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) and Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana's libraries – the first located in Brazil and the second in Cuba. It was sought to identify the Historic-Cultural Psychology's main principles for the development of the conceptual thinking in children and make a defense of its importance during the Early Childhood Education. The education was characterized as unity of analysis and shown as the driving force behind the cognitive and affective development in 4 to 6 years old children. A mediated activity was conducted with the children in order to show the process of development for the Higher Mental Functions, specifically the conceptual thinking, which appears first in the social level (interpsychic). The same activity, in the psychological level, transforms the children's psyche (intrapsychic) in a dialectical process of appropriation and objectification characterized by adult-infant communication. Therefore, children go from an individuality in a "by itself" level to the "to itself", more advanced. It is sustained that the effectiveness of an education based on the dialectical logic is extremely significant for the learning because it is a social shared practice that paves the way for appropriating signs and symbols. It also makes possible the use of "cultural tools" to mediate the conceptual thinking development. Thus, the essence of the education is to produce the act of thinking and integrate the practical, emotional, relational and cognitive aspects of a child, not enhancing the act of memorization as it occurs with an education based on the empirical thinking. Hence, this work tried to show that the education – supported by the theoretical and methodological approaches presented by the study – is the driving force that propels the conceptual thinking development in children. Education, by the Historic-Cultural Psychology, enhance the conceptual thinking, an essential premise for developing a personality and the development of the affective and cognitive areas of children from Early Childhood Education.

Keywords: Historic-Cultural Psychology; Structure and Content of Activities; Conceptual Thinking; Early Childhood Education; Higher Mental Functions.

Resumen

La tesis tuvo como objetivo **sistematizar los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para la comprensión del desarrollo y formación del pensamiento conceptual de los niños de 4 a 6 años de edad en la Educación Infantil en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural**. La investigación fue desarrollada en la perspectiva metodológica cualitativa, de cuño bibliográfico (teórico-conceptual-explicativo) y para eso, fueron utilizadas dos fuentes de selección y análisis: las primarias, obras de los autores clásicos de la Teoría Histórico-Cultural y de sus alumnos y, secundarias, obras de los autores que interpretan a los autores clásicos y de investigadores contemporáneos que realizan estudios teórico-conceptuales y experimentales. Los materiales bibliográficos están localizados en las bibliotecas de la Universidade Federal de São Carlos-UFSCar y en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Se procuró identificar los principales fundamentos de la base teórico-metodológica de la Teoría Histórico-Cultural para el desarrollo del pensamiento conceptual de niño y la defensa de la importancia y de la necesidad de la enseñanza en la Educación Infantil fundamentarse en la Teoría Histórico-Cultural como subsidio para el desarrollo del pensamiento conceptual de niño de 4 a 6 años de edad. Se caracterizó la acción de la enseñanza como la célula o unidad de análisis de la actividad con el objeto o con el sujeto, siendo la acción de esta enseñanza la fuerza motriz del desarrollo cognitivo y afectivo de los niños de 4 a 6 años de edad. La actividad mediada realizada con los niños es un proceso de formación y desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, específicamente el pensamiento conceptual, que se da primeramente en su relación con el plano social (intersíquico) y luego, esa misma actividad, ya en el plano psicológico, transforma internamente el psiquismo (intrapsíquico) de los niños en un proceso dialéctico de apropiación y objetivación caracterizado por la comunicación que se da entre adulto y niño. Podemos destacar que los niños pasan de la forma de individualidad en si para la forma más desarrollada de la individualidad para si. Como síntesis se defiende que la efectividad de la esencia de la enseñanza fundamentada en la lógica dialéctica resulta ser crucial y muy significativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje porque se trata no de cualquier tipo de acción, sino, de una actividad social, práctica y compartida, por medio de la cual hay una apropiación de signos y símbolos y el uso de las herramientas culturales como mediadores para el desarrollo del pensamiento conceptual. Por eso, la esencia de la enseñanza es la de producir y crear el acto de pensar y de integrar los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos del niño y no potencializar el acto de memorizar, típico de la enseñanza que tiene como base el pensamiento empírico. Así, la tesis central que se defiende es que la enseñanza, fundamentada en los presupuestos teórico-metodológicos de la Teoría Histórico-Cultural, es la fuerza motriz para impulsar el desarrollo del pensamiento conceptual en el niño de 4 a 6 años de edad. La enseñanza, en la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, potencializa el desarrollo del pensamiento conceptual, premisa esencial para la formación de la personalidad y el desarrollo de la esfera afectiva y cognitiva de los niños de la Educación Infantil.

Palabras-clave: Teoría Histórico-Cultural; Estructura y Contenido de la Actividad; Pensamiento Conceptual; Educación Infantil; Funciones Psíquicas Superiores.

SUMÁRIO

Introdução	12
CAPÍTULO 1 — PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	21
1.1 Idealismo: sua fundamentação teórica.....	30
1.2 Materialismo Histórico-Dialético: seus principais conceitos ontológicos.....	33
1.2.1 A matéria e sua forma de existência.....	35
1.2.2 Movimento e desenvolvimento: formas de existência da matéria	40
1.2.3 As formas de movimento.....	43
1.2.4 A categoria unidade nas formas de movimento	45
1.2.5 Espaço e tempo no materialismo histórico-dialético.....	46
1.3 Consciência Humana	49
1.3.1 A antropogênese da consciência humana	49
1.3.2 Caráter social da consciência	52
1.3.3 Caráter evolutivo do psiquismo humano	56
1.4 Trabalho humano como processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético	60
1.5 Desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana como processos de comunicação	70
1.6 Teoria dialética de desenvolvimento: as leis da dialética	75
CAPÍTULO 2 — A DIALÉTICA COMO LÓGICA E TEORIA DO CONHECIMENTO	96
2.1 Estudos analíticos entre a lógica formal e a lógica dialética.....	98
2.2 A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	103

CAPÍTULO 3 — A ANÁLISE DO MÉTODO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	128
3.1 Análise do método na Teoria Histórico-Cultural	128
3.2 Princípios do Método Microgenético da Teoria Histórico-Cultural	134
3.2.1 Análise dos objetos e os fenômenos da realidade como processos e não como produtos.	135
3.2.2 Contraposição entre a Análise Descritiva e a Análise Explicativa	136
3.2.3 Análise dos comportamentos aparentemente “fossilizados” por meio da reconstituição da sua gênese.....	138
3.2.4 Análise de unidades ao invés de elementos.....	139
3.3 Os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética.....	144
3.3.1 Passos dos procedimentos metodológicos da pesquisa	145
3.3.1.1 Primeiro passo: definição do percurso metodológico e a exposição do método	145
3.3.1.2 Segundo passo: a construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos	148
3.4 As etapas da pesquisa teórica no método dialético	149
3.5 Os parâmetros da coleta de dados da pesquisa teórica no método dialético.....	151
3.6 A leitura como técnica da pesquisa teórica no método dialético	151
CAPÍTULO 4 — FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL NA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS	154
4.1 O desenvolvimento do pensamento sincrético ao pensamento conceitual	157
4.2 O pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos	171
4.3 Pressupostos que favorecem o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças de 4 a 6 anos	196
Considerações finais: “Finis coronat opus”	213
Bibliografia	218

Introdução

Situar a minha prática como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na modalidade de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a UFSCar, além do curso de Licenciatura em Pedagogia e de minha formação em Filosofia, dentro de um contexto histórico e cultural me possibilita mostrar as inquietações que tenho com relação aos processos de ensino e de aprendizagem, especificamente ao que se refere à formação e desenvolvimento do pensamento das crianças; bem como às investigações psicológicas e pedagógicas que são realizadas sobre as crianças na idade pré-escolar, tanto sobre a formação da atividade docente quanto sobre sua mediação no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças.

Assim, no mestrado (2012), com o trabalho titulado “Bases Conceituais da Teoria Histórico-Cultural: Implicações nas Práticas Pedagógicas”, pude analisar esta inquietação sobre o problema dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram a necessidade de superar o paradigma biologicista da Educação e de apresentar um modelo educativo pautado na visão de sociedade, de homem e de conhecimento como eminentemente social, bem como as concepções de ensino e de aprendizagem como processos da atividade humana mediados pelas relações humanas e pela própria natureza, ou seja, um modelo educativo pautado na atividade mediada do professor que trabalhe na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos. Vigotsky e colaboradores apresentam importantes contribuições teórico-práticas para a compreensão das relações dialéticas entre Ensino e Aprendizagem. A análise microgenética de Vigotsky nos mostra como superar esse dilema entre os processos de ensino e de aprendizagem, pois, para o autor, os processos pedagógicos são intencionais, deliberados e a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia os processos de aprendizagem e de ensino de qualidade. Desta forma, esse trabalho contribuiu para o avanço das práticas pedagógicas e a discussão acadêmica aprofundada sobre a atividade mediada e a Zona de Desenvolvimento Proximal, como focos da atuação docente frente aos problemas de ensino e aprendizagem escolares.

Esta discussão sobre a atividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural foi aprofundada com leituras e debates realizados no grupo NEEVY (Núcleo de Estudo e

Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky/-UFSCar). Assim, durante a minha participação no NEEVY e atuação como docente de Educação Infantil, emergiu a inquietação de compreender como acontece a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, por intermédio da mediação da atividade e dos professores dessa área de educação. Com esta inquietação ingressei no programa de doutorado no ano de 2012.

No final de 2015, nos meses de setembro a dezembro, obtive o aceite pela CAPES para realizar o Doutorado-sanduíche na Faculdade de Psicologia da *Universidad de la Habana* (UH), em Cuba, onde aprofundei conhecimentos sobre o tema da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos, com análise bibliográfica de autores russos e cubanos do Enfoque Histórico-Cultural. A Prof.^a Dr.^a Laura Domínguez, psicóloga do Enfoque Histórico-Cultural e da filosofia marxista, me orientou nessa etapa de pesquisa. Realizei uma pesquisa bibliográfica nas bibliotecas das Faculdades de Psicologia e Pedagogia. Além disso, os professores Roberto Corral, especialista na formação e desenvolvimento do pensamento do ser humano, e Eduardo Cairo, especialista em neurociência, ambos docentes do Enfoque Histórico-Cultural, me ajudaram muito a dar corpo à minha pesquisa. Os materiais aos quais tive acesso, únicos na sua espécie, me ajudaram bastante a compreender mais a problemática da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos.

Tanto em Brasil como em Cuba, pude constatar que os estudos teóricos e experimentais sobre esta problemática da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos, desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ainda está na sua etapa inicial. Isto não significa, em absoluto, desvalorizar os trabalhos feitos por Vigotsky e seus colaboradores sobre a formação e desenvolvimento do pensamento da criança pré-escolar. Significa que o contexto histórico deles é totalmente diferente ao contexto histórico atual onde estão inseridas as crianças hoje em dia. Esta postura vem sendo corroborada pelos trabalhos teóricos e experimentais realizados por Bozhovich, Zaporozhcz, Venguer, Markova, Davydov, Talízina, Rubinstein, Smirnov, Zinchenko e outros pesquisadores russos e cubanos.

A apropriação dessas produções teóricas e experimentais é que nos motivou a desenvolver este trabalho para colaborar com a academia e com os docentes da Educação no Brasil, especificamente com docentes da Educação Infantil.

Para Vygostki (1996), o pensamento humano corresponde às Funções Psíquicas Superiores, de forma que:

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural, tanto si se trata de dominar los medios externos de la cultura tales como el lenguaje, la escritura, la aritmética, como por el perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas, es decir, la formación de la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el libre albedrío, etc. (VYGOTSKI, 1996, p. 313).

Vygotski (1996) dá um salto qualitativo na compreensão da formação e desenvolvimento do pensamento humano quando evidencia que o pensamento tem uma gênese histórico-cultural, que se desenvolve por meio da mediação cultural ao longo da formação humana. Desta forma, se posiciona contra as teorias biologicistas da sua época, reservando uma grande crítica à teoria de formação do pensamento defendida por Piaget (1978; 1994; 1998; 1975c.).

Em pleno século XXI ainda há teorias pedagógicas e psicológicas que defendem a teoria piagetiana para fundamentar a maneira como se forma o pensamento nas crianças de 4 a 6 anos. Na atualidade, vale destacar que há duas teorias que estão de certa maneira hegemônicas no ideário psicológico e pedagógico para fundamentar o surgimento do pensamento por meios biologicistas. Concepções estas que nos propomos problematizar em nosso estudo.

Assim, Gardner (1995; 1996), na sua famosa teoria sobre as “Inteligências Múltiplas”, destaca que cada indivíduo possui várias inteligências inatas e que correspondem ao tipo de experiência que realiza no seu cotidiano.

Identifica, assim, várias competências intelectuais, tais como: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal, que são relativamente independentes, que têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos, constituindo processos cognitivos próprios.

Gardner (1994; 1995; 1996) destaca que o ser humano tem intensidades diferentes de competências intelectuais que se combinam, se organizam e são utilizadas de formas diferentes para resolver problemas e criar produtos.

Olhando a criança desde esta perspectiva teórica, notamos que o objetivo da escola é simplesmente desenvolver essas inteligências e oferecer uma ajuda a cada

criança para que possa desenvolver sua própria inteligência. Ou seja, o perfil cognitivo de cada criança será determinante para o seu entendimento e seu desenvolvimento.

Gardner (1994) afirma o seguinte:

(...) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 1994, p.7).

Nota-se que ele defende a ideia de que cada ser humano tem sua própria inteligência de forma inata, ou seja, cada indivíduo nasce com um tipo de inteligência; desta forma, ao educador resta trabalhar de forma isolada e empírica com cada indivíduo. A aprendizagem só ocorreria se houvesse um trabalho específico com cada sujeito respeitando, desta forma, a sua competência intelectual. Esta teoria pressupõe que a aprendizagem ocorrerá de forma diferenciada e antagônica, preconizando uma exclusão escolar para quem não atinge os objetivos específicos dos processos de ensino e aprendizagem por culpa de não possuir inteligências múltiplas.

Os fundamentos biológicos da inteligência não têm fundamentação sólida porque competências e habilidades têm suas fundamentações legitimadas pela cultura, como fator determinante do desenvolvimento psíquico do ser humano.

Nesta mesma linha de pensamento se destaca o trabalho de Ausubel (1982), com a sua teoria da Aprendizagem Significativa, citada e usada em diversos contextos, porém até hoje ainda analisada profundamente na área da pedagogia.

A teoria de Ausubel tem muitas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem porque parte de um pressuposto biológico, como quando afirma:

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL, 1980, p.4).

Ele destaca que o conhecimento é inato no ser humano, daí a sentença de que o aprendiz já sabe. O conhecimento do objeto já está na estrutura cognitiva do ser

humano, claro que de forma desorganizada, e nesse caso basta a ajuda de alguém para que esse conhecimento adormecido na estrutura cognitiva seja posto em funcionamento por intermédio de uma aprendizagem significativa. Para Ausubel, uma verdadeira aprendizagem significativa passa pela compreensão e entendimento dos conceitos subjacentes na estrutura cognitiva do ser humano. Para que haja uma aprendizagem significativa devem ser usados recursos e princípios que a facilitem.

O ponto principal que defende Ausubel se refere ao conceito subsunçor (subsumer), ou seja, os novos conceitos apreendidos entram em interação com uma estrutura específica da estrutura cognitiva, chamada subsunçor, que serve de ancoradouro ao novo conhecimento que se está gestando, produzindo-se desta forma uma aprendizagem significativa. Aprendizagem significativa seria como uma verdadeira reminiscência, dar vida aos conceitos subjacentes na estrutura cognitiva.

Ausubel (1980) destaca a importância do ensino como caminho para a aprendizagem significativa desta forma:

Uma vez que o problema organizacional substantivo (identificação dos conceitos organizadores básicos de uma dada disciplina) está resolvido, a atenção pode ser dirigida aos problemas organizacionais programáticos envolvidos na apresentação e no arranjo sequencial das unidades componentes. Aqui, hipotetiza-se, vários princípios relativos à programação eficiente do conteúdo são aplicáveis, independentemente da área de conhecimentos (AUSUBEL, 1980, p. 189).

A aprendizagem da criança depende da estrutura cognitiva prévia que se relaciona com a nova informação, entendida por estrutura cognitiva, o conjunto de conceitos, ideias que a criança possui num determinado campo do conhecimento, assim como a sua organização. Nesta teoria, não se trata de saber a quantidade de informação que tem a criança, mas quais são os conceitos e proposições que ela domina, assim como do grau de estabilidade. Ou seja, estamos frente a uma criança que tem ferramentas metacognitivas, que não possui uma mente vazia e cuja própria aprendizagem não começa de zero. O ser humano tem uma série de experiências e conhecimentos que afetam a sua aprendizagem e podem ser aproveitados para benefício da própria criança.

Isto significa que no processo educativo é importante considerar o que o sujeito já sabe, de tal maneira que estabeleça uma relação com aquilo que deve ser apreendido. Este processo acontecerá se o sujeito possui na sua estrutura cognitiva conceitos, tais

como: ideias, proposições estáveis e definidas com as quais a nova informação possa interagir. A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se conecta com um conceito relevante (subsunçor) preexistente na estrutura cognitiva, implicando que novas ideias, conceitos e proposições possam ser apreendidos, assimilados significativamente na medida em que outras ideias, conceitos e proposições relevantes estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito, funcionando como ponto de ancoragem às primeiras informações. Por exemplo: se conceitos de Amazônia, povos da floresta, tipos de animais e de plantas dessas regiões, tipos de diversidades de cores etc. já existem na estrutura cognitiva da criança, estes servirão de subsunçores para novos conhecimentos referidos à totalidade do conhecimento sobre a Amazônia. Ou seja, o processo de interação da nova informação com a informação já existente produz uma nova modificação dos conceitos subsunçores em conceitos amplos, claros, estáveis ou também instáveis.

Qual a crítica a esta teoria? A teoria tem como princípio o conhecimento inato. Aprender seria como uma reminiscência, voltar a lembrar aquilo que está desorganizado na estrutura cognitiva do sujeito. A aprendizagem seria assimilar e acomodar os conceitos existentes na estrutura cognitiva por meio da experiência. Resumindo, pode-se indicar que esta teoria traz implicações negativas para o ensino e a aprendizagem, além de implicações negativas também para a função social da escola e do trabalho do educador.

Agora se faz necessário analisar a importância da atividade mediada como fundamento da formação e do desenvolvimento do pensamento de cada criança desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Toda atividade desenvolvida com as crianças tem o objetivo de despertar a curiosidade científica como forma de levantar hipóteses, elaborar uma comunicação lógica fundamental como forma de autonomia e que fortaleça espiritualmente as crianças. Desta forma, se destaca a importância da mediação do pedagogo para oferecer conteúdos de estudo com objetividade e intencionalidade, trabalhando especificamente a zona de desenvolvimento proximal da criança para desenvolver as formas do pensamento conceitual que são Funções Psíquicas Superiores.

Davidov (1988) destaca a importância do processo de interiorização como forma de transformação inter e intrapsíquico das crianças, neste sentido:

Precisamente en este pasaje de las formas externas, desplegadas, colectivas de actividad a las formas internas, replegadas, individuales de su realización, es decir, en el proceso de interiorización, de transformación de lo intersíquico en intrapsíquico, se realiza el desarrollo psíquico del hombre (DAVIDOV, 1988, p. 56).

Isto significa que toda atividade realizada com as crianças é um processo de transformação do psiquismo delas que se dá, primeiramente, na sua relação com o social e, logo, essa mesma atividade transforma internamente o psiquismo das crianças. Podemos destacar que a criança passa da forma de individualidade *em si* para a forma mais desenvolvida da individualidade *para si*.

Todo ser humano nasce com uma potencialidade para realizar ou concretizar algo determinado desde o enfoque biológico. Assim, as estruturas biológicas do ser humano têm a estrutura para caminhar, falar, pensar, realizar movimentos, ou seja, as estruturas biológicas são bases para a humanização do ser humano, embora não o determinem, o que se dá via cultura.

Nesse sentido, Vygotski (1996) enfatiza a importância da cultura como forma do desenvolvimento do psiquismo humano:

La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (VYGOTSKI, 1996, p. 34).

O ser humano é social pela própria natureza, mas não basta ao ser humano estar dentro de uma cultura para desenvolver o seu psiquismo. São necessários mediadores para que ele possa se apropriar e se objetivar. Para Vygotski (1996), o desenvolvimento e a formação humana se produzem mediante os processos de mediação e apropriação do conhecimento humano produzido ao longo da sua história num contexto histórico-cultural. Assim, a internalização dos conhecimentos histórico-culturais se realiza através da linguagem, que é o signo principal para o desenvolvimento do próprio pensamento humano. Por isso, a linguagem é, fundamentalmente, um produto social.

Posto o problema da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos na sua estrutura macro e micro, vamos enunciar o **problema da pesquisa**, a saber:

Que fundamentos teóricos são necessários para compreender o desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, a partir dos subsídios da Teoria Histórico-Cultural?

Tomando como objeto de estudo a relação existente entre a natureza, a estrutura e o conteúdo objetivos da atividade humana e a estrutura subjetiva da formação do pensamento conceitual, esta pesquisa possui o seguinte **objetivo geral**:

Sistematizar fundamentos teóricos necessários à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Para um melhor aprofundamento teórico, temos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Apresentar e analisar a concepção dialética da Teoria Histórico-Cultural;
2. Caracterizar a criança da Educação Infantil na perspectiva de Teoria Histórico-Cultural;
3. Identificar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança na Educação Infantil;
4. Discutir a importância e a necessidade do desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos na Educação Infantil.

A tese está estruturada da seguinte forma:

Introdução – Breve resumo para situar o motivo e a intenção da pesquisa bibliográfica, como também a apresentação da questão de pesquisa e os objetivos marcados para concretizar o trabalho;

Capítulo I – Aborda as seguintes temáticas: análise teórica e conceitual dos principais pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, tais como: matéria, consciência, pensamento, produção, reprodução, trabalho etc. Também, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, serão analisados o desenvolvimento do psiquismo, a formação social da mente, a construção do pensamento e da linguagem e a tese materialista dialética do pensamento;

Capítulo II – Trata das temáticas: análise da dialética como lógica e teoria de conhecimento, a formação e desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento

conceitual, o conhecimento que vai do abstrato ao concreto e a lógica do desenvolvimento dialético;

Capítulo III – Possui como temáticas: análise do método da Teoria Histórico-Cultural, análise da pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética, os procedimentos metodológicos, as etapas da pesquisa bibliográfica e as diretrizes das etapas de leitura;

Capítulo IV – Discute a temáticas: análise das peculiaridades psicológicas e pedagógicas da teoria da atividade e da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual; o desenvolvimento psíquico das crianças de 4 a 6 anos; a construção do conhecimento; a atividade humana como essência da formação da personalidade das crianças; os processos de desenvolvimento da comunicação e da vivência da criança no desenvolvimento da própria atividade; o processo de formação do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos; a formação da atividade docente como mediadora da formação do pensamento conceitual; as características do sentido e significado da ação e da comunicação da realização da atividade pelo docente; o dinamismo da atividade docente que dirige as revoluções substanciais no desenvolvimento do pensamento conceitual da criança.

Considerações finais – Onde se apresenta o resultado da análise bibliográfica e se aponta os processos metodológicos e pedagógicos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para a realização de um processo de ensino e aprendizagem que seja força motriz do desenvolvimento psíquico e da formação do pensamento conceitual das crianças de Educação Infantil, especificamente nas crianças de 4 a 6 anos.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

El trabajo creó al hombre y formó también su conciencia.

- [...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.

- *não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.* Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a sua consciência.

(Karl Marx, In: *A Ideologia Alemã*).

Neste capítulo temos como objetivo apresentar os fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético que fundamentam a teoria da atividade dos representantes da Teoria Histórico-Cultural e os princípios dos processos de desenvolvimento do pensamento conceitual do próprio ser humano. Assim, as temáticas deste capítulo são: análise teórica e conceitual dos principais pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, tais como: matéria, consciência, pensamento, produção, reprodução, trabalho etc. Também, com bases nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, será analisado o desenvolvimento do psiquismo, a formação social da consciência humana, a construção do pensamento e da linguagem e a tese materialista dialética do pensamento. No entanto, seria uma grande pretensão nossa querer sintetizar e analisar toda a essência do materialismo histórico-dialético neste capítulo; motivo pelo qual, humildemente, nos propomos analisar os seus principais **princípios que justificam o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.**

Esta preocupação surge porque se dissemina no âmbito acadêmico e nas práticas pedagógicas dos professores da educação em geral e, especificamente, na Educação Infantil, uma tendência a esvaziar a essência materialista, histórica e dialética dos representantes da Teoria Histórico-Cultural. Desta forma, este esvaziamento filosófico e

ontológico da teoria de Vigotsky¹ faz com que se desnaturalizem os conceitos e pressupostos teóricos apresentados por sua teoria. Assim, categorias de atividade, desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores humanas, mediação, internalização, o método microgenético, os conceitos histórico e dialético, a apropriação, a assimilação, a formação e o desenvolvimento ontológico do ser humano perdem sua matriz marxista do materialismo histórico-dialético.

Freitas (2004), depois de analisar alguns trabalhos publicados em congressos, conclui:

Assim, os trabalhos analisados permitem perceber que, de alguma forma, isso está hoje acontecendo com Vygotsky. Entretanto, é possível compreender que essa influência do modismo não é muito preocupante, uma vez que a soma dos percentuais referentes a esses textos (22,98%), representa o menor índice encontrado. Há também um grupo de 29 textos analisados (33,33%), dos quais faço a seguinte leitura. Os autores citam Vygotsky corretamente, apresentam no início do texto sua intenção em trabalhar com suas idéias² e assumi-lo como um referencial teórico. No entanto, ao chegarem ao tema do artigo ou na análise dos dados apresentados, Vygotsky não mais aparece. Seus conceitos citados mantêm-se desarticulados em relação aos dados analisados e ao todo do artigo. Talvez isso se dê por carência de uma maior fundamentação e de uma leitura mais extensiva e aprofundada.

Ficam muito presos a apenas dois livros do autor: *Pensamento e linguagem* e *Formação social da mente*, sem um maior conhecimento de sua obra como um todo. Os conceitos do autor são vistos, pois, de uma forma fragmentada e isolados de seus fundamentos filosóficos marxistas. Fica claro que na “arquitetura” do pensamento de um autor, certos conceitos fundamentais não podem ser especificados com base na leitura de apenas alguns de seus textos, mas que é necessária uma compreensão da obra em sua totalidade. Isto é, compreender sua raiz epistemológica, suas fases de elaboração, as condições de sua produção, o contexto sócio-histórico-cultural em que foi gestada. É perceptível como se repetem os conceitos do autor sem que sejam estabelecidas as necessárias relações entre eles e muitas vezes são apresentados desfocados das idéias defendidas no texto. [...] Seus conceitos são usados descolados de seus fundamentos, de sua historicidade. Enfim, considero que talvez neste nível de apropriação se encontram os autores que não conseguem demonstrar uma compreensão própria dos conceitos ou da teoria, carecendo de um maior aprofundamento quanto às suas raízes epistemológicas. Foi gratificante encontrar entre os 87 trabalhos analisados, 38 textos (43,67%) que revelam uma apropriação consistente do pensamento de Vygotsky, demonstrando uma fundamentada compreensão de sua teoria ou até indo um pouco mais além, caminhando numa criativa expansão do uso de seus conceitos. (FREIRAS, 2004, p.119-120).

¹ No corpo do trabalho utilizaremos a grafia Vygotsky para citar o referido autor, porém, nas citações de textos manteremos a grafia correspondente à obra utilizada em respeito às normas da ABNT.

² A nova reforma ortográfica da Língua Portuguesa admite a eliminação do signo ortográfico de muitas palavras. Por exemplo: ideia não tem mais acento ortográfico. Os textos anteriores a esta reforma tem esses signos e, fiel à ordem da lógica ortográfica, será mantido o original da forma escrita, sem interferir no conceito da palavra.

[...] Nos cursos de graduação que formam professores e nos programas de pós-graduação das áreas das ciências humanas, nos quais sua teoria tem sido estudada, é importante a atenção para um trabalho em profundidade para que se atenuem os problemas das apropriações superficiais ou desarticuladas. Educadores, especialistas em Vygotsky, podemos e devemos trabalhar neste nível potencial do conhecimento para elevá-lo, pelo esforço dos trabalhos em sala de aula e através de nossas pesquisas e publicações, a um desenvolvimento real. Temos um compromisso nesse sentido (FREITAS, 2004, p.125).

Há um modismo exagerado em citar certos conceitos de Vigotsky como sendo fáceis as suas aplicações na prática cotidiana dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, certos modismos como mediação, atividade, desenvolvimento humano, processos de ensino e de aprendizagem, análise microgenética, comunicação, pensamento pré-conceitual etc., são usados sem levar em consideração o processo histórico-dialético que aportam.

Há uma carência de estudos e aprofundamentos teóricos dos representantes da Teoria Histórico-Cultural. Quando não se tem uma apropriação aprofundada da teoria temos, na prática, um ecletismo funcional. Assim, ir a campo, realizar uma observação ou coletar dados sem uma apropriação da teoria gera deslocamento da matriz do materialismo histórico-dialético. Se há uma carência nos aprofundamentos teóricos, devemos buscar a sua causa para combater este ecletismo exagerado que se dá na vida do cotidiano escolar e acadêmico, para contrarrestar de forma teórica e conceitual o avanço do idealismo, do materialismo mecanicista e do pós-moderno nas práticas de ensino e aprendizagem da educação, especificamente, na Educação Infantil.

Freitas (2004) argumenta que este problema eclético da teoria vigotskyana se deve a que não há um aprofundamento das raízes epistemológicas, das raízes filosóficas que compõem a própria teoria. Analisar e compreender as raízes filosóficas da Teoria Histórico-Cultural é estudar o próprio marxismo. Isto significa apropriar-se da lógica dialética, dos conceitos ontológicos e filosóficos que propõe o marxismo. Daí a importância da expressão de Vigotsky de que Marx fez o seu *Capital*, e de que a nova psicologia precisava do seu *Capital*.

Freitas (2004) propõe que nas universidades, onde são formados os futuros profissionais da Educação Infantil e fundamental, haja um maior aprofundamento dos pressupostos filosóficos da Teoria Histórico-Cultural para evitar apropriações superficiais e desarticuladas. No entanto, surge uma questão: esses professores universitários que “falam” sobre a Teoria Histórico-Cultural têm uma apropriação e um

aprofundamento do marxismo? Posto desta forma o problema, há que analisa-lo na sua totalidade e não só nos seus elementos, como se o problema da falta de apropriação ou um aprofundamento da teoria refira-se só aos alunos. Assim, se precisa de uma apropriação epistemológica e filosófica do materialismo histórico-dialético por parte de todos os agentes da educação para avançar no conhecimento. E a forma mais dinâmica de ter esta apropriação é fazer uma hermenêutica para buscar essa objetividade da teoria.

Pino (2000a) problematiza, também, desde esta perspectiva:

[...] comete um grande equívoco aquele que pensa que, por existir uma certa coincidência entre o começo da difusão da obra de Vigotski nos anos 50 e os breves momentos de abertura pós-estalinista e entre sua plena difusão e o desmoronamento do império soviético em 1991, deve ser esquecido o fundamento marxista de sua obra (PINO, 2000a, p.9-10).

O fato do desmoronamento do império soviético não significa que não se possa fazer um estudo aprofundado do marxismo nas obras dos representantes da Teoria Histórico-Cultural. Assim, devemos lembrar que Vigotsky já havia conclamado que o marxismo deu para ele o seu método e a sua metodologia para arquitetar a sua nova psicologia marxista. Se ele pensou em fazer o *Capital* para a Psicologia, significa que esse *Capital* da nova Psicologia deve estar fundamentado no próprio materialismo histórico-dialético de Marx e Engels.

Duarte (2001a) mostra que há uma descaracterização dos estudos marxistas nas obras da teoria quando diz:

[...] a despeito do nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema 'aprender a aprender' e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Tal aproximação é facilitada antes de mais nada porque são retirados do pensamento vigotskiano seu caráter marxista e sua radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista. (DUARTE, 2001, p.210).

A essência marxista está inserida nessa totalidade da Teoria Histórico-Cultural, que tem como objetivo potencializar as Funções Psíquicas Superiores para que o ser humano possa modificar sua conduta, seu pensamento e sua personalidade. Mas,

conduta não se refere ao aspecto moral. E esta conduta que propõe a nova psicologia está contra o universo ideológico neoliberal e pós-moderno³, na atualidade.

Isto significa que há pouca análise sobre a concepção de ser humano que se encontra nas obras dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Assim, falta o aprofundamento dos aspectos filosófico e ontológico sobre a categoria de ser humano na perspectiva do marxismo, como o que foi realizado por Vigotsky, Luria e Leontiev.

Duarte (2001) destaca que muitos pesquisadores, professores e alunos universitários apoiam Vigotsky, Leontiev e Luria de forma negativa, com o objetivo de justificar:

1. A defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para o qual o trabalho é o princípio fundante do ser social; 2. a defesa de concepções multiculturalistas por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola, concepções essas decorrentes de leituras superficiais da questão em Vigotski, do papel da cultura na formação do psiquismo humano; 3. a defesa de uma abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade que é erroneamente identificada como expressão de concepções totalitárias e tributárias de abordagens sociologizantes incapazes de dar conta da individualidade de cada aluno e de cada professor; 4. a defesa da interação lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da “negociação” de significados culturais, por oposição à concepções pedagógicas que defendem o princípio de que cabe ao professor e à escola a transmissão de conhecimentos; 5. a defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que a relação “vertical”, hierarquizada, entre professor e aluno, relação essa que seria, no plano pedagógico, uma reprodução do poder capilar que permeia toda sociedade; 6. a defesa da necessidade de estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas “já superados” de racionalidade científica e superarem as distinções entre ciência e arte, através de uma pseudo-estetização da análise das questões relativas à educação, pretensamente apoiada no livro *Psicologia da Arte* (DUARTE, 2001, p. 23).

Estas conclusões que apresenta Duarte (2001) nos mostram que há intencionalidade e objetividade em aproximar epistemológica e ontologicamente a essência da Teoria Histórico-Cultural ao ecletismo e relativismo pós-moderno.

³ Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1996, p.7).

Esta postura eclética e relativista faz com que a própria teoria de Vigotsky fique ecletizada e relativizada, prejudicando a própria matriz dos processos de ensino e de aprendizagem que se fundamentam nos princípios do materialismo histórico-cultural. Assim, há uma desconexão entre a teoria e a prática, eliminando qualquer práxis no cotidiano escolar.

Sawaia (2006) indica que há outros autores que incluem os termos de materialismo histórico-dialético nas suas análises ou citam aos representantes de Teoria Histórico-Cultural com a finalidade de escapar de um reducionismo estruturalista, apresentando muitas análises psicossociais; ou o ser humano é inserido, intencionalmente, dentro de categorias macroestruturais ou, ainda, analisa-se o ser humano na materialidade socioeconômica.

Tuleski (1999) defende os estudos da teoria da escola de Vigotsky sem separar ou retirar a essência do materialismo histórico-dialético, desta forma:

[...] retirar de seus textos a referência a Marx, Lênin e Trotsky é suprimir referências importantes para a compreensão de sua teoria. Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas idéias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado. (TULESKI, 1999, p.12).

Para Tuleski (1999), o que se busca não é fazer citações eloquentes do materialismo histórico-dialético, senão apropriar-se da essência que compõe os pressupostos da referida teoria e saber aplicá-los na prática dos processos de ensino e de aprendizagem quando se quer fundamentar estes processos desde a perspectiva vigotskyana.

A fragmentação a que são submetidos os textos de Vigotsky tem a intenção de descaracterizar a função histórica e a sua fundamentação no materialismo histórico-dialético. Tuleski (2001) se manifesta desta forma:

Existe, portanto, uma “leitura” específica feita na atualidade sobre a teoria vygotskiana, priorizando alguns aspectos em detrimento de outros, ignorando os aspectos que o autor intencionalmente tentou evidenciar ou reiterar em seus textos. Esta desconsideração do autor, como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, tem dado margem a diferentes “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade (TULESKI, 2001, p. 19).

O pesquisador vai à obra de Vygotski para retirar o que julga importante para a atualidade de acordo com sua especialidade, sua visão de homem e de natureza. Encontram-se, então, vários Vygotskis, alguns marxistas, outros não; uns preocupados com a crise da psicologia (que diversos autores contemporâneos dizem ser atualíssima) em primeiro plano, outros interessados em Educação Especial; outros preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem, com enfoque na zona de desenvolvimento proximal; enfim observa-se uma fragmentação de sua obra, com a perda de significado de seus conceitos. Vygotski apresenta-se como pedólogo, metodólogo, psicólogo, estudioso da arte, todos separados e nunca em comunicação com as grandes questões da sociedade de seu tempo. (TULESKI, 2001, p. 41).

Há uma pretensa subjetivação dos pressupostos da teoria de Vygotski, caracterizando um discurso e uma fundamentação idealista na área da educação porque se busca responder aos problemas atuais da educação e da formação da personalidade humana usando conceitos alijados de sua força motriz, que são as leis do materialismo histórico-dialético.

Elhammoumi (2001) também apresenta sua crítica sobre a fragmentação que vêm sofrendo as bases teóricas das obras vigotskyana, em referência a uma exclusão dos principais conceitos relacionados com o materialismo histórico-dialético, sendo esta a expressão dele:

[...] os principais conceitos do programa de pesquisa sócio-histórico-cultural têm sido esquecidos na explosiva produção de artigos sobre o pensamento de Vigotski, Luria e Leontiev. Os mais importantes conceitos foram excluídos. Quais são esses conceitos importantes? De acordo com os textos clássicos, a teoria sócio-histórico-cultural vê a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos como secundários porque eles derivam das interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada. Conceitos que são primários, que não são derivados, mas sim aspectos da atividade prática socialmente originada, incluem: sistemas sociais, ideologias, formas institucionais de trabalho, formas institucionais de educação, materialismo dialético, alienação, relações sociais de produção, meios psicológicos de produção, modos psicológicos de produção de conceitos sociais e relações psicológicas de produção. (ELHAMMOUMI, 2001 apud DUARTE, 2001, p.4).

Para se compreender na teoria e na prática o programa da Teoria Histórico-Cultural não se pode vê-la à margem da sua fundamentação no materialismo histórico-dialético. Por exemplo, para que haja uma compreensão teórica e prática da teoria da atividade é necessária a compreensão conceitual do trabalho, da produção, da mediação das ferramentas e dos signos etc., o que defende o marxismo. Atualmente, se usam os conceitos da Teoria Histórico-Cultural acomodados e inseridos no ideário do idealismo.

Nesse ideário atual, também, se verifica uma redução da teoria vigotskyana a um sistema culturalista e intersubjetivista, muitas vezes fundamentado na ação comunicativa habermasianas e nos fundamentos intersubjetivos freirianos. Assim, atesta Duarte:

[...] boa parte dos chamados neovigotskianos que vêem o conhecimento como resultado de interações intersubjetivas mediadas pela linguagem, num processo de negociação ou compartilhamento de significados, sendo esses significados próprios a cada grupo cultural, numa perspectiva culturalista e relativista. As noções de cultura, significado, interação social, mediação, linguagem são empregadas pelos neovigotskianos para constituir uma concepção que transforma a verdade numa questão de obtenção de consensos e de estabelecimento de convenções. (DUARTE, 2001, p. 244).

Com muita facilidade dogmática são usados os conceitos de cultura, mediação, pensamento e linguagem como formas de buscar um discurso culturalista e intersubjetivo com o objetivo de buscar consensos em todas as áreas do conhecimento e, também, para estabelecer uma sociedade consensuada e igualitária, usando para isso expressões como cultura e interação social. Assim, o uso dos conceitos vigotskyanos é pragmático⁴, perdendo totalmente a sua fonte teórica alicerçada no materialismo histórico-dialético.

Oliveira (2006) destaca as distorções que se cometem contra a teoria vigotskyana, especificamente aos temas relacionados à categoria atividade e aos conceitos relacionados a essa categoria, desta forma:

Hoje em dia, 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 atividade e das demais que fazem parte do universo conceitual de Vigotski.

Um dos fatores desse problema continua sendo a falta e/ou a superficialidade de estudos daqueles fundamentos marxianos. Além desse fator referente aos estudos desses fundamentos, há que se considerar também aquele relativo a leituras aligeiradas de seus textos, intensificadas pelo modismo, surgido em volta da obra de Vigotski, nas últimas décadas.

Esse aligeiramento de leituras, por seu lado, se intensifica ainda mais pelo tipo de divulgação feita de várias publicações de escritos de Vigotski. Trata-se de uma reprodução mutilada desses escritos, dos

⁴ Pragmatismo é um sistema que, opondo-se ao intelectualismo, considera o valor prático como critério da verdade.

quais são retiradas, exatamente, as partes que se referem àqueles fundamentos marxianos. Com essa apropriação indébita da obra de Vigotski, o significado e sentido de todo o seu universo conceitual são fortemente esvaziados, o que dá margem a que esses escritos passem a ser utilizados em função dos mais variados interesses que servem, em última instância, de forma consciente ou não, para legitimar teorias contrárias àquela defendida por Vigotski. Isso tem gerado, em consequência, uma falsa adesão à obra vigotskiana. (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Para Oliveira (2006), as distorções teóricas seriam resultados da falta de aprofundamento teórico do materialismo histórico-dialético. Assim, por exemplo, se anuncia que a atividade humana deve ser compreendida na sua forma dialética, em espiral, no entanto, quando alguém desconhece a lógica dialética, lhe será difícil compreender e pensar de forma dialética, porque essa pessoa não tem o aprofundamento teórico e prático do materialismo. Há uma grande distância entre o dito e o fato do conhecimento da lógica dialética. Assim, o modismo do uso dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural se insere no ideário de muitos profissionais da educação que se dizem serem vigotskyanos. Essa apropriação indevida, esvaziada, por modismo, por falta de um aprofundamento teórico da lógica dialética ou pelo estudo aligeirado da própria teoria da escola de Vigotsky representa um desvio da matriz teórica vigotskyana que se fundamenta no materialismo histórico-dialético.

Esta pequena introdução nos remete ao objetivo primordial que seria compreender as categorias de análise teórica e conceitual dos principais pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, tais como: matéria, consciência, pensamento, produção, reprodução, trabalho etc. Também, com bases nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural deve ser analisado o desenvolvimento do psiquismo, a formação social da mente, a construção do pensamento e da linguagem e a tese materialista dialética do pensamento.

Assim, os pressupostos de análise que se nos apresentam levam-nos a analisar de forma conceitual e crítica a essência que compõe a matéria, a história e a dialética; três categorias indispensáveis para compreendermos a teoria de Vigotsky e de seus seguidores que usaram estes conceitos para fundamentar epistemologicamente o surgimento de uma psicologia materialista, histórica e dialética, denominada Teoria Histórico-Cultural. Assim, preconizaram que o desenvolvimento ou a potencialização das Funções Psíquicas Superiores do ser humano é um processo histórico, social e

dialético, realizado na ação da atividade ou do trabalho humano, sempre em estreita comunicação entre os seres humanos diferenciando-se, desta forma, de qualquer atividade animal que tem sua fundamentação simplesmente biológica.

Outro grave problema epistemológico e ontológico que se coloca é que muitos pesquisadores, docentes e alunos de graduação afirmam serem materialistas nas suas fundamentações teóricas, no entanto, quando concebem os fenômenos da vida social e a concepção do ser humano, os analisam e interpretam seguindo a concepção idealista, fenomenológica, mecanicista e metafísica. Isto significa que há um problema fundamental de relação entre o pensar e o ser, entre o espírito e a matéria, entre consciência e ideia, entre objetividade e subjetividade, entre existência materialista ou existência idealista. Há uma divergência profunda entre o que a teoria fala e a ação que acontece na prática cotidiana.

1.1 Idealismo: sua fundamentação teórica

Neste momento, é necessário destacar a base teórica do idealismo, para logo aprofundarmos a análise do materialismo histórico-dialético.

Assim, destacamos que existem dois tipos de idealistas, cada um abordando e defendendo um tipo de supremacia: a consciência ou a ideia.

Vejamos, segundo Konstantinov (1964):

[...] los llamados *idealistas subjetivos*⁵ consideran como lo primario la conciencia del hombre. Afirman que éste no posee directamente más datos que los que le suministran su propia conciencia, las sensaciones, las representaciones, los conceptos, etc., y no tienen derecho a admitir la existencia de nada que se halle fuera de ella. Al negar la existencia del mundo objetivo y considerar los complejos de sensaciones e ideas como objetos, el idealismo subjetivo niega también la sujeción de los fenómenos a leyes objetivas. Para los idealistas subjetivos, las leyes de la naturaleza y de la sociedad descubiertas por la ciencia sólo expresan la sucesión entre los fenómenos, habitualmente observada por nosotros, y a la que no hay por qué atribuir un carácter de necesidad. (KONSTANTINOV, 1964, p. 16).

A consciência humana, segundo os idealistas subjetivos, está relacionada ao biológico e, como tal, cada consciência humana já carrega de forma genética as suas características. Assim, há um determinismo absoluto dos genes da constituição

⁵ Em itálico no original.

ontológica do ser humano. Os genes carregam as marcas indissolúveis que vão caracterizar cada ser humano. Assim, não há uma relação com o mundo objetivo porque esse mundo não existe fora da consciência humana.

O idealismo subjetivo aplicado no ensino e na aprendizagem traz graves consequências para o desenvolvimento do ser humano ao postular que o exterior, o social, não pode modificar nada do que já está estabelecido e impregnado na consciência humana pela questão do caráter biológico que defende. Assim, certas teorias pedagógicas que se baseiam neste idealismo subjetivo fundamentam a crença na existência de inteligências múltiplas, por exemplo.

Outro ponto negativo, como resultado da aplicação deste idealismo na educação, seria o de que não há essa necessidade de lutar para mudar o ensino e a aprendizagem, porque as leis objetivas nada podem fazer para mudar a consciência humana. Assim, um problema de aprendizagem sempre será culpa do aluno e as leis objetivas do ensino nada podem vir a contribuir para mudar essa situação. Desta forma, há um ensino biologizante, fundamentado no subjetivismo idealista.

Segundo Konstantinov (1964), a segunda forma de idealismo é o objetivo:

La otra corriente del idealismo – el *idealismo objetivo*⁶ – repunta como lo primario el espíritu, la idea; pero, según este modo de pensar, esa idea existe fuera del hombre e independientemente de él. Los idealistas objetivos reconocen un determinado orden en la naturaleza, la sujeción de los fenómenos a las leyes, pero no buscan la fuente de esto en la naturaleza misma, en la relación natural de causa a efecto, sino en la “razón universal”⁷, en la “idea absoluta”, en la “voluntad universal”. Fácilmente se comprende que esta idea absoluta o esta razón o voluntad universal no es más que una manera distinta de designar al Dios que, tal como lo conciben estos pensadores, ha creado el mundo trazado a los hombres determinados fines. (KONSTANTINOV, 1964, p. 16).

Os idealistas objetivos buscam dar respostas aos problemas objetivos sob uma pretensa racionalidade que se fundamenta na subjetividade humana. Assim, eles veem o mundo de forma unilateral, já formado por forças sobrenaturais. Os problemas sociais e os problemas educativos não têm como fonte de causa e efeito a própria sociedade humana, senão as condições de vida espiritual. As forças do espiritual, do sobrenatural, servem de fundamento para todas as coisas que estão no mundo. Desta forma, com os idealistas objetivos temos um mundo dualista, porque acreditam num mundo material e

⁶ Em itálico no original.

⁷ Entre aspas no original.

em outro mundo ideal ou sobrenatural, provocando uma deformação da realidade objetiva.

Na esfera dos problemas de ensino e de aprendizagem da educação, esta teoria idealista objetiva não busca encontrar as causas dos problemas educativos nas causas e efeitos dos problemas de ensino, na própria sociedade, nas relações que acontecem entre as pessoas; as causas se justificam, ao contrário, de forma espiritual ou sobrenatural. Assim, é comum ouvirmos dizer de que “Deus não lhe deu os talentos” para certas pessoas de determinadas culturas. Vejamos os casos dos indígenas, conquistados pelos espanhóis e portugueses, e dos negros trazidos como escravos da África. Os indígenas “não tinham a alma”, entendida como sabedoria, inteligência. Os negros “foram feitos por Deus só tendo a força bruta” para realizar os trabalhos pesados. Assim, em nome de uma força espiritual, sobrenatural, se fundamenta a opressão, o extermínio e a escravidão de uns povos porque não têm o talento ou dom natural. E, o pior, em nome da força espiritual se determina que os indígenas e os escravos são biologicamente inferiores porque perante os olhos do sobrenatural, só tinham uma função social: ser a mão de obra bruta e fiéis servidores dos seus patrões, únicos que têm a capacidade de raciocínio, de pensar e, portanto, são os dominadores porque há um desígnio sobrenatural que garante isso.

Por isso, Konstantinov (1964) continua se expressando sobre os idealistas desta forma:

Pese a la diversidad de las escuelas idealistas y a la diferencia en cuanto a su modo de concebir el conocimiento, todas ellas se niegan a ver en las sensaciones, conceptos e ideas del hombre el reflejo de las cosas, a considerar al mundo objetivo como fuente del conocimiento. [...] Negar la cognoscibilidad del mundo es degradar la ciencia. [...] Desde el momento en que se considera imposible adquirir un conocimiento veraz del mundo se reconoce que el hombre puede basar su actividad práctica, no en los datos de la ciencia, sino en los dogmas de la fe⁸. (KONSTANTINOV, 1964, p.20).

Para compreender a pretensa racionalidade dos idealistas objetivistas não podemos fazer uma análise nas suas estruturas teológicas, mas sim analisar de forma análoga a qualquer religião, porque é aí que encontraremos a essência da sua fundamentação. Assim, os idealistas negam o histórico, o conhecimento objetivo, as leis do movimento dialético, o objetivo que se transforma na subjetividade humana, o

⁸ Não temos a pretensão de fazer uma exegese ou hermenêutica sobre os dogmas da religião para criticar aos idealistas objetivos, senão mostrar como eles fazem uma analogia à religião para fundamentar teoricamente as suas práticas e suas fundamentações teóricas visando manter o status quo da realidade.

reflexo da matéria indicando que ela é objetiva e que existe independente das nossas sensações e percepções, da nossa própria consciência, ou seja, o próprio conhecimento como reflexo da realidade objetiva na nossa consciência.

Esta forma de pensamento traz consequência irreparável nos processos de ensino e de aprendizagem porque não se consegue superar o problema por não combater a sua própria raiz de forma objetiva. Assim, o pensamento idealista busca mascarar a realidade, inverter a realidade objetiva a partir de um discurso racionalista que, no fundo, não passa de um pseudopensamento.

1.2 Materialismo Histórico-Dialético: seus principais conceitos ontológicos.

Frente ao idealismo e a outras teorias de pensamento, surge o materialismo histórico- dialético⁹ revelando que,

[...] el carácter contradictorio de la naturaleza y la sociedad, estudia la dialéctica subjetiva, es decir, la dialéctica de los procesos mentales, investiga las leyes más generales de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, establece las vías para que el pensamiento humano penetre en la esencia de la realidad objetiva. (BURLATSKI, 1981, p.7).

O ser humano sempre discutiu as categorias de ser e realidade, subjetividade e objetividade, e foram várias as teorias que buscaram solucionar essa discussão. Assim temos idealistas, existencialistas, positivistas, metafísicos, materialistas mecanicistas e, atualmente, com os trabalhos de Marx e Engels, foi delineado o materialismo histórico-dialético. Assim, esta teoria se apresenta totalmente diferente à concepção de ser e realidade, porque reconhece a matéria como primigenia e, como tal, a matéria ou natureza sempre há existido. E o mundo é chave para compreender o próprio mundo, sem ter que recorrer às ideias ou forças sobrenaturais. O mundo material tem uma existência objetiva, não sendo uma invenção da consciência; no entanto, a consciência humana é sim resultado da evolução da matéria. A consciência é apresentada como o mais alto desenvolvimento da matéria, que seria o ser humano. É pela consciência que o mundo objetivo é interiorizado no pensamento humano. Só a partir do materialismo histórico-dialético se apresentam as leis como objetivas e se consegue explicar de forma

⁹ A História da Filosofia desde a antiguidade até o nosso dia é a história da luta entre materialismo e idealismo. Porém, foram Marx e Engels quem descobriram o método histórico-dialético cientificamente elaborado.

objetiva os fenômenos da sociedade, da natureza e do pensamento humano, mostrando a verdadeira relação que se dá entre eles no seu movimento, em meio ao desenvolvimento que se dá nas suas contradições e à incorporação do novo nesse embate contraditório.

O desenvolvimento da natureza, da sociedade e do psiquismo humano é explicado a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Isto significa que as leis dialéticas que regem a natureza são as mesmas que regem, também, o ser humano. O desenvolvimento da natureza, da sociedade e do ser humano não é analisado nem entendido pelas leis particulares, senão pelas leis mais gerais e universais que estudam e analisam o desenvolvimento e o movimento, que são as leis do materialismo histórico-dialético.

Assim, segundo Konstantinov (1964):

[...] la filosofía marxista (o la dialéctica materialista, como ciencia filosófica) versa sobre las leyes más generales de todo desarrollo y movimiento. Mientras que las ciencias particulares estudian uno u otro campo, uno u otro aspecto de los fenómenos del mundo, el materialismo dialéctico descubre los fundamentos generales de todos los fenómenos y procesos, da a conocer las leyes generales por las que se rige todo movimiento y todo desarrollo, cualquiera que sea el campo de fenómenos en que se produzca: en la naturaleza, en la sociedad o en el pensamiento. (KONSTANTINOV, 1964, p. 31).

O que a dialética materialista de Marx propõe é que não só há leis particulares que regem a natureza, a sociedade nem o pensamento humano, senão que há uma unidade entre as leis particulares e as leis gerais. Isto significa que há uma unidade intrínseca entre a natureza, a sociedade e o pensamento humano, que não podem ser estudadas, analisadas enquanto categorias só por meio das leis particulares, como propõem as outras ciências, tais como as idealistas, existencialistas, fenomenológicas, sociológicas, positivistas e, atualmente, o pós-modernismo. Para estas últimas ciências, a natureza, a sociedade e o pensamento são explicados a partir de leis particulares e específicas, eliminando o fato de que na realidade do universo há unidade, uma concatenação e luta de contrários, que são explicados só a partir das leis gerais do materialismo histórico-dialético. Assim, se manifesta Engels (1961):

La dialéctica es precisamente la forma de pensamiento más importante para las ciencias naturales de nuestros días, ya que nos ofrece la analogía y, por tanto, el método explicativo de los procesos de desarrollo que se dan en la

naturaleza, de las conexiones vistas en su conjunto y a grandes rasgos, de los tránsitos de uno a otro campo de investigación. (ENGELS, F. 1961, p.41).

O materialismo marxista nos proporciona um método com as suas leis gerais para analisar e chegar à raiz da gênese dos processos de desenvolvimento, das conexões existentes (unidades) entre as categorias de natureza, sociedade e pensamento, como também os processos de superação que se dão de forma dialética e só podem ser descobertos e analisados por meio do materialismo marxista.

Já compreendemos que o materialismo dialético nos proporciona as leis gerais e particulares, na sua unidade e concatenação, para explicar o desenvolvimento e movimento da matéria em si mesma. Estas mesmas leis são aplicadas para explicar o desenvolvimento e movimento na sociedade e no pensamento humano. Quando Marx e Engels aplicaram estas leis gerais e universais do materialismo dialético nos estudos dos fenômenos da sociedade e do ser humano, criaram o materialismo histórico.

Agora nos ocuparemos de analisar os fundamentos teóricos do materialismo dialético e do materialismo histórico, para compreender como se dá o desenvolvimento do ser humano na sua forma dialética e histórica, que são a base da unidade de ação da teoria da atividade.

1.2.1 A matéria e sua forma de existência

O novo materialismo histórico-dialético que surge com Marx e Engels vem a sintetizar a experiência histórica e social do desenvolvimento da própria humanidade, em relação direta e objetiva com a natureza. Assim, o materialismo de Marx abarca as próprias leis gerais e fundamentais da natureza, da sociedade e do pensamento humano, sua apropriação e objetivação e, também, oferece um sistema de unidade sobre os problemas sociais, problemas técnico-científicos e desenvolvimento da consciência humana.

Ser materialista é compreender que o universo (mundo animal, mundo vegetal, mundo mineral e o mundo do ser humano) existe de forma objetiva, independente da consciência humana e que o próprio ser humano é uma partícula desse universo, de onde vem e onde desenvolve seu pensamento e a sua personalidade.

Para compreender melhor esta lógica materialista dialética e histórica, devemos compreender o que seria *matéria*. A preocupação não é conceitualizar a matéria, senão

compreender na sua forma ontológica e gnosiológica o seu significado e a maneira como é posto em prática.

Para Marx e Engels, a matéria é sinônima de natureza, de ser e, como tal, é uma realidade objetiva existindo exterior e independente da própria consciência humana. A matéria se destaca como fato primordial, pois ela é a gênese das sensações, das percepções, das representações, da consciência, enquanto que a consciência é um dado secundário, derivado, pois é o reflexo da própria matéria, o reflexo do próprio ser. Assim, o pensamento é produto da matéria quando esta atingiu, no seu desenvolvimento, um alto grau de perfeição; mais precisamente, o pensamento é o produto do cérebro e o cérebro é o órgão do pensamento; não se poderia, portanto, separar o pensamento da matéria sob a pena de cair num dualismo ontológico.

Engels (1952, p.19), faz uma referência à matéria na ocasião de responder a pergunta “[...]¿el mundo fue creado por Dios, o existe desde toda una eternidad?”. Ele afirmou:

[...] el mundo material y perceptible por los sentidos, del que formamos parte también los hombres, es lo único real y de que nuestra conciencia y nuestro pensamiento, por muy transcendentales que parezcan, son el producto de un órgano material, físico: el cerebro. La materia no es un producto del espíritu, y el espíritu mismo no es más que el producto supremo de la materia. Esto es, naturalmente materialismo puro. (ENGELS, 1952, p.19).

A matéria existe fora da própria consciência humana, sendo esta, a consciência, produto da matéria mais desenvolvida: o cérebro ou consciência humana. O ser humano se apropria do mundo material pelos sentidos, pelas percepções e generalizações da própria lógica dialética quando o ser humano começa a captar ou a compreender as leis da própria matéria.

Lênin (1960), no seu livro o “Materialismo y empiriocriticismo”, dá esta definição do conceito de matéria:

La materia es una categoría filosófica que sirve para designar la realidad objetiva, dada al hombre en sus sensaciones, copiada, fotografiada, reflejada por nuestras sensaciones y que existe independientemente de ellas. (LENIN, 1960, p. 145).

A transcendentalidade da definição leninista é que a *matéria* é:

1. Objetiva: existe independente das sensações ou percepções humanas. A matéria não é uma invenção da consciência humana, é real e está na natureza. O fato de que o ser humano não chegue a conhecer algumas formas de matéria, não significa que ela não exista. A matéria existe em si mesma antes de ser conhecida pela consciência humana. Há uma realidade material conhecida e muitas ainda desconhecidas, que existem e estão dadas fora da própria consciência humana. Quem se encarrega de fazê-las cognoscíveis são as próprias leis do materialismo histórico-dialético;

2. Dadas ao ser humano nas suas sensações: esta tese põe de manifesto o fato de que o ser humano não sente ou percebe sensações ou percepções, senão coisas e fenômenos do mundo material, ou seja, a matéria lhe é dada nas suas sensações. O ser humano sente ou percebe coisas, fenômenos do mundo material por meio das suas sensações ou percepções. Assim, sinto e percebo um carro, sinto e percebo uma flor, sinto e percebo o desenvolvimento do pensamento humano, sinto e percebo o desenvolvimento da própria sociedade, enfim, sinto e percebo coisas ou fenômenos materiais independente da minha consciência. Essas coisas ou fenômenos materiais são dadas ao ser humano por meio das suas sensações ou percepções;

3. A matéria é reflexa porque está formada por categorias que são governadas pelas suas próprias leis: Isso significa que as categorias da matéria são sentidas ou percebidas pela consciência humana por meio das leis gerais do materialismo histórico-dialético. Assim, o reflexo das categorias da matéria nos permite conhecer a essência mesma da própria matéria, por intermédio do pensamento. A matéria que é reflexa permite ao ser humano apropriar-se das categorias da própria matéria. Desta forma, a categoria do átomo permite conhecer as unidades intrínsecas na essência do átomo; a categoria trabalho permite conhecer o desenvolvimento psíquico e ontológico do ser humano; a categoria cultura permite conhecer a atividade que realiza o ser humano na história etc. Assim, a matéria existe independente da consciência humana e é a fonte das sensações e percepções humanas. Num sentido vigotskyano se diria que é o exterior, o histórico-cultural, que modifica o interior, o psiquismo humano.

Assim, Lênin (1960), através desta definição de matéria, confirma o princípio de unidade entre o que é lógico, ontológico e gnosiológico na matéria, derrubando qualquer princípio idealista, materialista mecanicista e metafísico.

A que conclusão chega o materialismo histórico-dialético sobre a questão da matéria? Esta seria a conclusão de Konstantinov (1959) sobre a matéria:

Así, pues, en ninguna parte del universo ha existido, existe o existirá nunca algo que no sea la materia en movimiento o que no sea engendrado por ella. En esto consiste también la unidad del mundo. [...] Si no existe un mundo sobrenatural e inmaterial en parte alguna... ¿dónde existe, por tanto? Sólo en la imaginación de quienes se niegan a reconocer los hechos evidentes; sólo en la de quienes, de acuerdo con opiniones preconcebidas, se condenan a sí mismos a verse privados de una concepción científica, verdadera, de todo cuanto ocurre en ellos mismos y en el mundo que les rodea. [...] El mundo es material. Es también uno, eterno e infinito. Y el hombre mismo, su producto superior, la flor y nata del mundo material, es un fragmento de ese gran todo que llamamos naturaleza. (KONSTANTINOV, 1959, p. 154).

A unicidade da matéria se dá no seu próprio movimento. Este movimento não significa um movimento de translação ou rotação, mas a forma de ser da matéria no mundo, a forma de existência mesma. Esta unidade da matéria no seu movimento pressupõe a complexidade concreta e real de toda ela porque a unidade não significa a simplicidade concreta. Quando falamos da unicidade da matéria no movimento, estamos afirmando que toda matéria sofre transformações. A transformação que acontece na matéria não está relacionada aos fatos externos, à sua superficialidade ou características externas. Quando afirmamos a transformação da matéria nos referimos às mudanças que acontecem internamente da matéria em si mesma. Esta transformação obedece à própria lei da contradição, lei que se refere aos câmbios profundos que acontecem na própria essência material. Só permanecem imutáveis os órgãos. Por exemplo, o estômago continuará tendo sempre a mesma função biológica; os olhos continuarão tendo a mesma função biológica etc.

Por isso, o ser humano como matéria é um ser em unicidade permanente por estar em movimento dialético eterno. O ser humano existe em unicidade eterna porque lhe é inata a dinâmica do processo de produção e reprodução humana. Unicidade que cria uma realidade humanizada objetiva e subjetivamente. O que seria esta realidade humanizada objetiva e subjetivamente? Significa que o ser humano se objetiva nos objetos concretos e reais da matéria por meio da sua atividade, concretizada no trabalho em si. Ao mesmo tempo em que se objetiva, dialeticamente, ele passa por uma subjetivação, por uma transformação interna pela força da sua atividade.

Esta forma de entender a matéria definirá o clássico pensamento de Vigotsky e dos representantes da Teoria Histórico-Cultural, como Luria e Elkonin, quando desenvolve no seu trabalho o processo de atividade, consciência e pensamento.

Para a pedagogia não só deve ficar claro o conceito de matéria e a compreensão da sua importância no mundo escolar. Matéria não é só um conceito

abstrato criado pela consciência humana. Matéria é real, concreto. O ser humano é material, concreto. Ele não é um mero resultado fático do capricho da natureza. O ser humano é fruto de uma atividade histórica e social, resultado da totalidade de uma prática social humana. Quando afirmamos a materialidade do ser humano estamos defendendo uma postura dialética do seu processo de formação e relação. O ser humano se relaciona dialeticamente com a natureza e com seu gênero mediante a objetivação e apropriação do trabalho, que é próprio do ser humano. É nesta relação dialética que devemos compreender a formação do processo de humanização do próprio ser humano.

Engels (1961) mostra a totalidade da prática social humana como o pressuposto determinante para a humanização do homem. O ser humano não constitui um objeto acabado e formado como se fosse uma categoria imaterial, mas, por meio da sua atividade, o ser humano, como verdadeira matéria, transforma a natureza e se transforma na sua essência. Por isso, Engels (1961) destaca que o ser humano, por mediação de sua atividade, como prática totalizante, converte os seus cinco sentidos em sentidos humanos, ou seja:

Y a medida que se desarrollaba el cerebro, desarrollábanse también sus instrumentos más inmediatos: los órganos de los sentidos. De la misma manera que el desarrollo gradual del lenguaje va necesariamente acompañado del correspondiente perfeccionamiento del órgano del oído, así también el desarrollo general del cerebro va ligado al perfeccionamiento de todos los órganos de los sentidos. La vista del águila tiene mucho más alcance que la del hombre, pero el ojo humano percibe en las cosas muchos más detalles que el ojo del águila. El perro tiene un olfato mucho más fino que el hombre, pero no puede captar ni la centésima parte de los olores que sirven a éste de signos para diferenciar cosas distintas. Y el sentido del tacto, que el mono posee a duras penas en la forma más tosca y primitiva, se ha ido desarrollando únicamente con el desarrollo de la propia mano del hombre, a través del trabajo. El desarrollo del cerebro y de los sentidos a su servicio, la creciente claridad de conciencia, la capacidad de abstracción y de discernimiento cada vez mayores, reaccionaron a su vez sobre el trabajo y la palabra, estimulando más y más su desarrollo. (ENGELS, 1961, p.146).

Os sentidos dos órgãos humanos começam a ter sentidos humanos por ocasião do desenvolvimento do seu cérebro, que se concretiza a partir do trabalho que começa a desenvolver num contexto social. Assim, o fator formador e desenvolvedor dos sentidos humanos será a capacidade que tem o ser humano de realizar uma atividade. Para realizar essa atividade, o ser humano precisou criar instrumentos como formas exteriores dos seus próprios órgãos. Assim, para pescar e caçar teve que criar varas ou lanças e flechas e arcos para conseguir suas presas de forma conveniente e segura. O

fato de criar seus instrumentos para atingir uma finalidade fez com que desenvolvesse o seu cérebro e criasse estruturas societárias para transmitir o seu conhecimento. O hominídeo vai se desenvolvendo como humano quando começa a tomar consciência de seus atos, desenvolve sua capacidade de abstração e moderniza suas ferramentas. Como afirma Engels (1961):

Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no sólo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados. El trabajo mismo se diversificaba y perfeccionaba de generación en generación extendiéndose cada vez a nuevas actividades. (ENGELS, 1961, p. 149).

Esta aprendizagem de tornar os órgãos dos sentidos como sentidos humanos, conscientes, por meio da sua atividade e das ferramentas que ele foi criando, foi acontecendo durante muitos anos, com avanços e retrocessos, tanto por culpa da própria humanidade como por culpa da natureza.

1.2.2 Movimento e desenvolvimento: formas de existência da matéria

Engels (1961, p. 255-256) classificou o movimento em cinco formas: o mecânico, o físico, a química, o biológico e o social. As quatro primeiras formas de movimento pertencem à natureza em si mesma, no entanto, o movimento social é a forma mais superior de movimento porque acontece num processo sócio-histórico. A primeira forma é a mecânica, que pode ser o movimento de um corpo singular ou de corpos separados, ou movimentos relativos de dois corpos que se tocam. O movimento físico denota diversas forças que têm como características a transformação de umas em outras e que por aumento quantitativo da sua intensidade entram em grandes modificações substanciais. A terceira forma, a química, conduz o aparecimento da vida orgânica. Assim, o biológico será o quarto tipo de movimento, onde a formação e desenvolvimento da vida, segundo Engels, só serão possíveis em sua existência por processo dialético. A quinta forma de movimento, o social, se dá quando o ser humano, num processo dialético de formação e desenvolvimento, por mediação inegável do seu trabalho, começa a humanizar-se.

Burlatski (1981) afirma o seguinte sobre o movimento:

El movimiento es una propiedad interna inalienable de la materia, su modo de existencia. La categoría de movimiento abarca cualesquiera cambios e interacciones operados en la naturaleza, la sociedad y el conocimiento humano. En el mundo no existe “movimiento puro”, movimiento sin materia. (BURLATSKI, 1981, p. 24).

A matéria sempre está em movimento e essa é a sua forma de existência. Mas como compreender o movimento ontológica e gnosiologicamente? Como explicar o movimento na esfera do pensamento, da sociedade e da natureza? O movimento, nessas categorias, não pode ser entendido como um itinerário mecanicista, que passa de um lugar A para outro lugar B, como se fosse alguém que caminhasse. O movimento dialético do qual estamos falando é o movimento que se entende como a sucessão de eventos que vá do inferior ao superior; as mudanças ou transformações significativas que acontecem no interior da matéria. O movimento é a força motriz que desenvolve a própria matéria.

Quando admitimos o movimento da matéria nas diversas formas que caracterizamos, estamos admitindo a atividade interna da matéria. O movimento é a própria atividade que acontece dentro da matéria. A atividade é uma propriedade inalienável da própria essência material. Não existe a atividade em repouso porque toda atividade já leva em si a característica do movimento. Por isso, a matéria é inesgotável, porque está constituída pela categoria movimento. Engels (1961) afirma que a matéria não é outra coisa que o conjunto das essências, cujo conceito é abstraído por meio do pensamento dialético. Além de a matéria ser eterna, imortal, incriável e indestrutível, ela mesma cria ou põe as condições para a criação e produção de tudo. Diz Engels (1961):

[...] Esto es cierto: hubo un tiempo en el que la materia de nuestra galaxia había transformado en calor una tal cantidad de movimiento (...) que de ello se pudieron desarrollar los sistemas solares relativos al menos a veinte millones de estrellas. [...] hay que concluir que la incandescente materia bruta de los sistemas solares de nuestra galaxia ha sido producida según un proceso natural de transformación del movimiento, y que las condiciones de este proceso tienen que haber sido producidas por la materia misma. Incluso el entendimiento es producto de la materia: [...] por tanto, ella debe de nuevo crear, en otro tiempo y lugar, su más alto fruto, el espíritu pensante (ENGELS, 1961, p. 52-54).

Por isso a matéria se caracteriza como o acontecimento, o fazer eterno, o ato em si mesmo. No entanto, a matéria não só existe como movimento. Ela existe, também, como desenvolvimento. Neste sentido, Burlatski (1981) enfatiza o seguinte:

La materia se encuentra en estado de desarrollo¹⁰. Este concepto describe un movimiento que tiene determinada dirección: de lo simple a lo más complejo, de lo inferior a lo superior. (BURLATSKI, 1981, p. 25).

O próprio movimento que acontece pela atividade nos põe de manifesto que a matéria está sempre em desenvolvimento, o que significa que a matéria pela força da atividade gera o seu próprio desenvolvimento, entendido como transformação qualitativa. O desenvolvimento indica uma orientação específica porque se dá dentro da própria história. Assim, pelo desenvolvimento notamos que a matéria passa por momentos específicos de grandes atividades transformadoras dentro da matéria. No entanto, não podemos admitir que todo desenvolvimento é de qualidade. Quando notamos que há um desenvolvimento do singular para o universal – nas manifestações positivas implícitas na personalidade de cada ser humano, no crescimento das forças produtivas e transformadoras da sociedade humana – podemos dizer que há um desenvolvimento qualitativo. Porém, pode acontecer que essas mesmas formas de desenvolvimento não sejam de qualidade, senão um movimento inverso, regressivo ou degradativo.

Esta característica do movimento nos mostra que ele não existe sem matéria, assim como não existe o movimento puro sem matéria. Porque o movimento não é acidente da matéria, senão sua própria essência, sua própria transformação qualitativa ou degradativa, regressiva.

O movimento tem um caráter absoluto, relativo e contraditório.

Konstantinov (1964) afirma o seguinte sobre o caráter absoluto do movimento:

El *carácter absoluto*¹¹ del movimiento se expresa en el hecho de que es eterno, es decir, indestructible e increado; de que la materia no puede existir nunca ni en parte alguna sin movimiento, y, por último, en el de que jamás puede perder en ninguna circunstancia su capacidad de adoptar nuevas formas y de sufrir nuevos cambios. Pero el movimiento sólo existe en forma de procesos concretos, transitorios, temporales, que se suceden los unos a los otros. (KONSTANTINOV, 1964, p. 152).

O caráter indestrutível e incriável do movimento se expressa pelo fato dele constituir-se pela categoria de atividade, a sua forma de existir. O processo da eterna atividade faz com que o movimento sempre exista, sempre esteja em processos de

¹⁰ Em itálico no original.

¹¹ Em itálico no original.

transformação e novas formas. No entanto, não existe a forma absoluta de movimento, ele sempre será processos concretos, atuais, temporais e históricos. Isto acontece porque o movimento é dialético, sempre se desenvolve na forma de espiral. Usando o conceito síntese dialética, nos damos conta de que não há a síntese absoluta do movimento. O que hoje é uma síntese, amanhã será o início da síncrese e, assim, absolutamente.

Também, Konstantinov (1964) se expressa sobre o movimento relativo desta forma:

*El carácter relativo*¹² del movimiento se expresa en la inexorabilidad que preside la sucesión de esos procesos concretos y formas particulares de movimiento, a la par que la transformación recíproca de unas formas en otras. Con otras palabras: el movimiento es absoluto por su propia naturaleza y relativo por su modo concreto de manifestarse. (KONSTANTINOV, 1964, p. 152).

Os sucessos e os acontecimentos que se expressam no movimento se caracterizam por serem relativos, concretos e históricos. Os sucessos históricos são pontuais e não se caracterizam em serem absolutos. Por isso, falamos que o desenvolvimento é dialético e os acontecimentos são sucessões que podem ser transformadoras ou regressivas.

Assim, também, o movimento sendo absoluto por natureza e relativo por sua maneira de manifestar-se mostra o seu caráter contraditório interno. A contradição interna que se dá no movimento indica que possui uma continuidade ou descontinuidade no movimento. Esta contradição nos mostra que o movimento não é uniforme e lineal. O movimento está em constante processo de contradição interna, de câmbios qualitativos ou regressivos, mas sempre existindo o movimento.

Esta contradição interna que se dá no movimento indica a direção do próprio movimento e seu desenvolvimento. Mas esta direção do movimento não é a única característica dele, também temos as formas de movimento.

1.2.3 As formas de movimento

O que seriam as formas de movimento da matéria? Diz Burlatski (1981),

¹² Em itálico no original.

Las formas de movimiento de la materia peculiarizan determinado tipo de movimiento e interacción de los objetos materiales, su supeditación a leyes concretas cualitativamente distintas. La clasificación de las formas de movimiento de la materia toma en consideración la especificidad de los objetos portadores de la forma de movimiento dada y la especificidad de las leyes fundamentales de la misma¹³. (BURLATSKI, 1981, p. 26).

Antes mesmo de analisar a citação de Burlatski (1981), se faz necessário apresentar as formas de movimento para que na nossa análise possamos compreender a unidade existente entre as formas de movimento e que cada movimento tem as suas próprias leis particulares que explicam a objetivação dessas formas de movimento. Assim, para o materialismo histórico-dialético existem estas formas de movimento:

1. Mecânica: quando há um câmbio de lugar de um objeto no lugar de outro. Mudanças de objetos que podem acontecer por vários fatores mecânicos ou naturais;
2. Física: são movimentos estudados pela física, tais como o movimento dos átomos, das moléculas, das partículas, da energia etc. Assim, temos também os térmicos e electromagnéticos;
3. Química: todos os referentes às formas químicas da matéria;
4. Biológica: todos os referentes às formas orgânicas, com todas as suas modalidades existentes na natureza. Nesta forma de movimento está o ser humano, com sua característica biológica de crescimento e desenvolvimento;
5. Social: os movimentos se referem às transformações que acontecem na ordem social, econômica, política, religiosa etc. Estas formas de movimento nos mostram os avanços ou retrocessos que acontecem na vida social do ser humano, que, em última instância, são fontes das grandes transformações revolucionárias que se dão dentro de uma determinada sociedade. Assim, esta forma de movimento social é estudada e analisada nos seus contextos históricos e reais.
6. Psíquica: esta forma de movimento se dá no próprio psiquismo humano. Indica os períodos de desenvolvimento do ser humano, os momentos da superação de uma forma inferior à outra superior, do particular ao universal etc. Assim, esta forma de movimento mostra como a consciência humana se modifica pela

¹³ Em itálico no original.

mediação do exterior no processo de internalização por meio, por exemplo, de signos e ferramentas.

As formas sociais e psíquicas são as formas mais elevadas porque se dão dentro de um processo sócio-histórico, que inclui todo o desenvolvimento histórico da própria humanidade, as variadas formas de manifestações da atividade humana, os diversos tipos de câmbios que se deram ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade humana e as diversas formas de interações que se deram entre os distintos sistemas sociais de cada época histórica.

Todas as formas de movimento têm suas leis particulares de desenvolvimento. Assim, a mecânica, a física, a química, a biológica, o social e a psíquica possuem suas próprias leis para explicar as peculiaridades que caracterizam cada movimento. Estas leis são qualitativamente distintas umas das outras objetivando sempre as especificidades de cada objeto material.

1.2.4 A categoria unidade nas formas de movimento

Ao mesmo tempo em que há leis específicas para objetivar as especificidades de cada forma de movimento, câmbios, transformações que há em cada matéria, há também uma concatenação, uma unidade entre as formas de movimento.

Assim, poderíamos dizer, por exemplo, que o ser humano se constitui sobre as bases complexas de interação entre as formas físico-química-biológica para chegar a ser a forma de movimento mais complexo, que é o desenvolvimento psíquico-cultural.

A forma psíquica de movimento revela o seu processo histórico-cultural e nos mostra como essa forma parte do biológico à sua forma mais desenvolvida, que é o pensamento ou consciência. Ou seja, da forma simples para a forma mais complexa de desenvolvimento humano.

No ser humano, não são as formas físico-químico-biológica que são humanas, pois constituem-se como suas bases fundamentais, mas não como determinantes para que haja o processo de humanização. Assim, as mãos, os olhos etc., são só órgãos sem função social se o ser humano não se apropria da atividade social.

Quando o ser humano se apropria da atividade histórico-social, os simples órgãos são agora órgãos humanos, extensão complexa do ser humano que se dá no seu processo de desenvolvimento.

1.2.5 Espaço e tempo no materialismo histórico-dialético

Agora, se estamos falando da matéria em movimento e desenvolvimento devemos pensar em espaço e tempo. Que seria o espaço e o tempo para o materialismo histórico-dialético?

Para Burlatski (1981),

El espacio y el tiempo son formas universales de existencia de la materia en movimiento. El concepto de espacio refleja el hecho objetivo de que los cuerpos materiales poseen determinada extensión y están situados en cierto orden uno con respecto al otro. El concepto de tiempo expresa la circunstancia de que los fenómenos existen siempre en determinada secuencia (uno antes o después de otro, o simultáneamente con él) y se diferencian por su duración¹⁴. (BURLATSKI, 1981, p. 32).

Espaço e tempo são as formas como existe a própria matéria, em extensão permanente e em sequência dialética. Compreender que a matéria se movimenta e se desenvolve num espaço e tempo é destacar que ela, a matéria, é objetiva e independente da consciência do ser humano.

Assim, o próprio conceito de espaço objetiva e concretiza a própria matéria por meio da sua extensão, sua dimensão. A extensão da matéria nos possibilita compreender que o desenvolvimento segue uma lógica dialética: do inferior ao superior, claro, como já analisamos, pode haver uma regressão do desenvolvimento. Assim, podemos dizer que há um intervalo de extensão, porém, este intervalo de extensão no espaço e tempo não significa que cessa o movimento e o desenvolvimento.

Assim, Konstantinov (1964) se expressa sobre o espaço:

En conclusión: *el espacio es una forma objetiva y real de la existencia de la materia en movimiento*¹⁵. Su concepto expresa la coexistencia de las cosas, su alejamiento mutuo, su extensión y, por último, el orden en que se hallan situadas unas con respecto a otras. (KONSTANTINOV, 1964, p.154).

¹⁴ Em itálico no original.

¹⁵ Em itálico no original.

O espaço não é uma invenção da consciência humana. Daí que o espaço indica a forma real e objetiva da matéria em movimento e desenvolvimento. O espaço nos possibilita entender as formas de movimento em processos históricos. Daí a importância de indicar que os acontecimentos das formas de movimento, por exemplo, as formas sociais e psíquicas, acontecem e se desenvolvem na história e que há uma unicidade entre os acontecimentos históricos que se dão dentro do espaço. Quando o ser humano se apropria dos acontecimentos históricos humanos, quando internaliza esses acontecimentos se humaniza e potencializa suas funções psíquicas.

Como o espaço é eterno porque a matéria é eterna, o ser humano se apropria e internaliza os bens culturais produzidos ao longo do seu processo de humanização. Devemos destacar que o espaço é eterno, mas os processos que acontecem dentro do espaço eterno são temporais. Por isso, podemos constata-los dentro da história humana, de uma história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Os processos que se deram em cada período histórico são temporais dentro do espaço que é eterno.

Quando constatamos os processos como temporais estamos já analisando o tempo, como forma de expressão sequencial e diferencial da existência das formas de movimento e desenvolvimento. Na lógica dialética, significa que partimos do simples ao mais complexo, numa sequência de ordem, e ao mesmo tempo notamos que entre os processos há uma diferenciação. Por exemplo, os processos psíquicos humanos acontecem numa sequência de ordem e, entre esses processos, podemos constatar a sua diferenciação. Ou seja, o pensamento humano segue uma sequência lógica de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, os processos são diferentes em cada etapa, que é base para o próprio movimento e desenvolvimento da formação do pensamento humano. Por exemplo: o ser humano não nasce com pensamento teórico. Precisa uma sequência lógica de desenvolvimento para chegar ao pensamento teórico, embora todos os processos de desenvolvimento da formação do pensamento teórico sejam diferentes.

Devemos destacar que, apesar da sequência e da diferença, há uma unidade entre os processos materiais, ou seja, há uma unidade material das formas de movimento e desenvolvimento material.

Assim, destaca Konstantinov (1964),

Así, pues, *el tiempo es una forma objetiva y real de la existencia de la materia en movimiento*¹⁶. En ella se expresa el movimiento sucesivo de los procesos materiales, el estado de separación entre sus diferentes partes y, finalmente, la duración y desarrollo de esos procesos. (KONSTANTINOV, 1964, p.154).

Hoje, os idealistas tratam de fundamentar que não existem espaço e tempo usando dados da física quântica. Faz-se necessário analisar esta fundamentação idealista porque os idealistas defendem sempre que primeiro existe a consciência e, depois, a matéria. Veremos a seguir onde estão os erros da explicação idealista sobre a negação do espaço e do tempo. Para isso, vamos usar a análise de Konstantinov (1964):

Tratando de fundamentar la idea de un ser inespacial e intemporal, los actuales pensadores idealistas se valen de los datos de la mecánica cuántica y razonan de este modo: si el objeto microfísico posee una posición definida, puede asegurarse que existe en el espacio y en el tiempo, pero si no la posee, entonces existe “fuera del espacio y del tiempo”. Y puesto que el estado de dicho objeto depende del tipo de dispositivo experimental que emplee el observador y éste puede elegirlo a su voluntad, resultará entonces que está en sus manos abolir a su antojo el espacio y el tiempo, o darles una realidad efectiva.

Este razonamiento es absolutamente falso. **En primer lugar**, el hecho del que el objeto microfísico no tenga una coordenada definida, como la que tiene el punto material de la física clásica, no puede significar de ninguna manera que ese objeto no exista en el espacio y ni en el tiempo. El que el objeto microfísico pueda hallarse en un estado en que carezca de una posición definida, como la del punto material, sólo significa que es un objeto más complejo que el punto material de la física clásica. Por ello, es inadmisibles que se confunda el problema de si el estado de un objeto puede caracterizarse por una coordenada puntual con el de si dicho objeto existe en el espacio y en el tiempo. **En segundo lugar**, el cambio de estado del objeto obedece a causas materiales, a una situación física real, no a la voluntad del observador, a su libre arbitrio. Por ejemplo: el hombre puede elevarse en un avión, volar en él y saltar a tierra en paracaídas. Pero, ya sea que obre de uno u otro modo, *conforme a su voluntad*¹⁷, no puede abolir la acción de la gravedad terrestre al remontarse en el avión, ni tampoco hacer que éste funcione a su antojo cuando se lanza hacia abajo. Exactamente lo mismo sucede con los objetos microfísicos: el empleo de cualquier instrumento físico no puede abolir la existencia espacial y temporal de las cosas, ni hacer que dichos objetos rebasen sus límites. Tanto los instrumentos como los microobjetos estudiados con ayuda de ellos existen en el espacio y en el tiempo. Y no hay nadie ni existe medio alguno que pueda modificar nunca este hecho fundamental. (KONSTANTINOV, 1964, p.160. Grifo nosso).

O idealismo nega que haja espaço e tempo absoluto, buscando desta forma negar a matéria como eterna, absoluta e independente da consciência humana. No entanto, o materialismo histórico-dialético mostra que o problema do idealismo está na sua

¹⁶ Em itálico no original.

¹⁷ Em itálico no original.

fundamentação metódica e nos seus processos metodológicos. O problema não está na matéria em si mesma, senão em usarem um método que não consegue analisar o objeto nas suas unidades ao considerar apenas os seus elementos. Também, o problema, por culpa do método que utilizam, leva a que seus procedimentos metodológicos estejam errados conduzindo, portanto, a uma conclusão errada. É muito importante esta passagem para compreendermos como o método e a metodologia são fundamentais para chegar à raiz do problema.¹⁸

Desta forma, podemos concluir: espaço e tempo são diferentes entre si porque são formas diferentes da matéria. No entanto, espaço e tempo possuem propriedades comuns porque são objetivos e concretos, porque existem fora e independentes da consciência humana; são eternos porque a matéria é eterna e, por último, possuem a propriedade de serem ilimitados e infinitos.

1.3 Consciência Humana

1.3.1 A antropogênese da consciência humana

Analisar-se-á neste item a antropogênese da consciência humana, levando em consideração a importância da função fisiológica¹⁹ da consciência e do cérebro humano. Essa função fisiológica nos indica a base biológica do cérebro humano, que dá as condições para que possa se desenvolver a própria consciência humana ao longo do seu processo de humanização. As estruturas fisiológicas ou biológicas são importantes para o surgimento da consciência humana, no entanto, não são determinantes para a humanização; o desenvolvedor da ontogênese é a sua própria atividade ao longo da história humana, desde o primeiro instante em que o humanoide desceu das árvores e começou a desenvolver a sua história humana.

¹⁸ O problema do método e da metodologia aprofundaremos no capítulo 3 desta tese.

¹⁹ Para um estudo aprofundado sobre a fisiologia do cérebro humano e o sistema nervoso central no ser humano consultar obras de:

ENGELS, F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. In: Marx & Engels. **Obras Escogidas**, tomo II. Ed. Dietz Verlag: Berlín, Alemania, 1952

LURIA, A.R. **Las Funciones Corticales Superiores del Hombre**. La Habana: Orbe, 1997.

PAVLOV. **Obras Completas**. Tomo III e IV. Ed. Rusa: Moscú, 1947.

POLIAKOV, G.I. **Ontogénesis temporal y media de la corteza del cerebro humano**. Ed. Instituto del cerebro: Moscú, Rusia, 1937.

VYGOTSKY, L.S & LURIA, A.R. **Estudios sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Rubinstein (1967) caracteriza o desenvolvimento da conduta e do psiquismo nos animais mostrando que todos os animais, desde os invertebrados e vertebrados, possuem um sistema nervoso que lhes serve de transmissor sensorial com o mundo externo, porém, sempre esta manifestação sensorial lhes é inata, só serve para que o animal possa se adaptar ao meio natural onde existe. Assim, esta adaptação se deve a três categorias: centralização, cefalização e hierarquização. Estas três categorias não evoluíram nos seres vivos, excluindo ao mono, por isso, não há uma evolução histórica.

Por seu turno, o processo de encefalização, o desenvolvimento do encéfalo, fará a grande diferença na formação e no desenvolvimento do psiquismo humano. A encefalização permitiu ao ser humano desenvolver progressivamente o sistema nervoso central, único em sua espécie. Assim, pelo processo de encefalização o ser humano começa a desenvolver o seu psiquismo, a desenvolver o seu intelecto.

O salto qualitativo fundamental que dará o início do desenvolvimento do psiquismo humano será concretizado e realizado a partir da sua atividade. Assim, o ser humano se diferencia dos outros seres vivos quando vincula as formas biológicas da sua existência às formas históricas como resultados do desenvolvimento histórico-social da sua própria atividade. Neste sentido, neste processo infinito de desenvolvimento ao longo de milhões de anos, **surge a Consciência Humana**²⁰.

Rubinstein (1967) destaca o desenvolvimento do ser humano desta forma:

La antropología soviética supone, a base de la teoría de la antropogénesis, las razas humanas son biológicamente equivalentes, pues se hallan en un mismo nivel de desarrollo de organización física.

Del hombre del Neanderthal surgieron los hombres de superior desarrollo de la época paleolítica posterior. Los hombres del auriñacense ya poseían todos los rasgos estructurales básicos del hombre actual: frente alta, mentón salido, curvatura de la columna vertebral, etc. El volumen de su cerebro era grande y las partes frontales estaban muy desarrolladas.

La apariencia externa, la naturaleza del hombre, evolucionó con el trabajo social, con la elaboración y empleo de herramientas y con el desarrollo de la sociedad. Dentro del proceso de la actividad productiva social del hombre, gracias a la cual éste cambia la naturaleza que le rodea, transforma también su propia naturaleza, tanto la física como la psíquica²¹. Se perfecciona la mano, que se vuelva apta para crear distintas herramientas más finas, como, por ejemplo, el escoplo, con cuya ayuda los artistas del Cro-Magnon crearon los primeros productos de un arte primitivo. Se perfecciona el ojo, que es capaz de deleitarse con los productos del arte. El cerebro experimenta un gran desarrollo. En una palabra: del *homo neandertalensis*²² surge el *homo*

²⁰ Grifo nosso.

²¹ Marx, K. El capital, vol.I, cap. 5, 1.

²² Em itálico no original.

*sapiens*²³, el hombre de los rasgos morfológicos que caracterizan al hombre de nuestros días. (RUBINSTEIN, 1967, pp. 159-160).

Segundo Rubinstein (1967), não há diferença biológica entre as raças humanas. Esta conclusão da antropologia soviética é muito importante para eliminar qualquer pensamento idealista objetivo ou subjetivo que defende a diferenciação biológica entre os seres humanos. O ser humano procede da mesma base biológica. O que o diferenciara é o social onde está inserido, que de um lugar a outro há muita diferença. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de um ser humano que vive num ambiente onde o processo de produção dos bens culturais é relativo, terá como consequência o desenvolvimento dessas funções psíquicas de forma relativa, ou seja, é o contexto histórico e social onde está inserido esse ser humano que influenciará rotundamente no desenvolvimento das suas funções psíquicas.

O desenvolvimento da consciência humana não depende da sua forma biológica, senão da forma social onde o ser humano realiza as suas atividades pela mediação de ferramentas, signos e com a interação com outros sujeitos.

Destaca-se que o desenvolvimento da consciência humana se deve a três princípios fundamentais: trabalho social, elaboração e uso de ferramentas e a produção e reprodução da sua atividade. Estes princípios são processos dialéticos e o salto constitui a sua ordem qualitativa.

A consciência humana reflete o mundo objetivo numa imagem subjetiva no próprio ser humano, destacando desta forma que é o material que cria a consciência e não a consciência humana que cria o mundo material.

Assim, Triviños (2009) faz uma interessante reflexão sobre a consciência nestes termos:

A matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada. Desta maneira, a consciência não é matéria como pensavam os materialistas vulgares. A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria. (TRIVIÑOS, 2009, p.62).

²³ Em itálico no original.

A consciência como propriedade da matéria nos indica que a consciência nunca determina a matéria, senão a matéria é que determina a consciência. O ser humano é uma matéria e a consciência é a sua maior propriedade organizativa vinculada ao cérebro humano. A consciência surge quando o ser humano sente a necessidade de transformar a natureza com instrumentos especialmente preparados e de dar respostas para as suas necessidades criadas por meio da consciência. A consciência é a capacidade de fazer inteligível e compreensível o reflexo que emana da própria matéria.

1.3.2 Caráter social da consciência

Diferente dos outros seres vivos, o ser humano humanizou os seus órgãos biológicos por meio da sua atividade. Assim, as mãos, por exemplo, se humanizaram. Têm uma função social pelas quais consegue desenvolver a sua própria consciência humana. Marx & Engels, (s/d) afirmam que,

A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situada fora do indivíduo que toma consciência. (MARX & ENGELS, s/d, p.36).

A consciência humana não é pura e nem existe desde sempre. Ela é resultado da própria atividade humana e, como tal, produto social que continuará existindo até que não exista mais um ser humano.

A consciência é resultado da própria atividade humana, o trabalho, e da sua relação social. O trabalho e essa relação social serão os fatores determinantes do surgimento da consciência humana. Sem esses pressupostos a consciência não seria possível. O trabalho e a relação social são elementos vinculantes e relacionados intrínseca e dialeticamente.

Krapivine (1986) destaca este caráter social da consciência humana, desta forma:

[...] a consciência surgiu das necessidades da produção e da vida social em geral. Por isso, não pode nem aparecer nem existir fora da sociedade e das relações sociais. Do começo ao fim, ela é um produto social, o resultado do trabalho coletivo dos homens. Esta conclusão do materialismo dialético está inteiramente de acordo com as investigações científicas, abrangendo tanto a

formação da sociedade em geral como também a da consciência individual, em particular. (KRAPIVINE, 1986, p.118-119).

O ser humano desenvolve a sua consciência nessa relação dialética entre atividade própria do ser humano e a própria matéria. A integração na vida social do ser humano faz com que a consciência seja altamente desenvolvida.

Para Burlatski (1981), a consciência possui um caráter social, assim, o ser humano,

[...] no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente supeditar su necesidad. (MARX, K., apud: BURLATSKI, 1981, p.50).

A diferença essencial entre o ser humano e o animal frente à natureza consistirá em que o animal se limita a usufruir a própria natureza, enquanto que o ser humano a domina para transformá-la, servindo-lhe como meio de existência, operação que se concretiza por meio do trabalho que o ser humano realiza.

Engels (1961) dirá que o domínio do ser humano sobre a natureza não consiste na dominação que exerce um conquistador sobre um povo, ou como quem é estranho à natureza, mas que todo esse domínio sobre a natureza consiste na capacidade de conhecer suas leis e saber empregá-las da maneira mais adequada para melhorar sempre as condições da existência humana. Segundo Engels (1961):

[...] el hombre se dará cuenta de que forma una unidad con la naturaleza, y se hará tanto más insostenible el concepto, absurdo y antinatural, de una contraposición entre espíritu y materia, entre hombre y naturaleza, entre alma y cuerpo, que ha penetrado en Europa después de la caída del mundo de la antigüedad clásica y que alcanzó su máximo desarrollo con el cristianismo (ENGELS, 1961, p. 193).

A la caza y pesca sigue la agricultura, después el hilado y la textura, el trabajo con metales, la cerámica, la navegación y el comercio. Aparece con éstos el arte y la ciencia, de las tribus se pasó a las naciones, se desarrolló el derecho y la política, y con ellos se desarrolló el reflejo fantástico de las cosas humanas en la mente humana: la religión. (ENGELS, 1961, p.190).²⁴

²⁴ Engels, em seguida, fala sobre os efeitos sociais desse domínio sobre a natureza, e coloca vários exemplos históricos, tal como é interpretada a partir de seu ponto de vista. Apenas este artigo falando sobre o processo de produção tem sido, o que o estado atual, e levando à divisão da população em diferentes classes e a luta entre a classe dominante e classe oprimida, entre a burguesia e o proletariado ", que sólo puede tener fin con el abatimiento de la burguesía y la abolición de todos los contrastes de clase." (Engels, 1961, p. 194-195). O manuscrito pára aqui.

O ser humano não tem como finalidade transformar a natureza, senão dialeticamente executar o intento de desenvolver a consciência humana nesse processo de atividade que realiza na própria realidade.

O surgimento da consciência no ser humano não foi por acaso, mas está relacionado diretamente com o trabalho que ele começa a realizar para transformar e se apropriar da natureza. Assim, o trabalho é o elemento diferenciador e motivador do surgimento da consciência no ser humano. Nesse sentido, o trabalho não pode ser visto só como uma categoria econômica, senão deve ser entendida como categoria ontológica, porque o trabalho humano em si mesmo é potencializador do desenvolvimento da consciência humana dentro da sua própria história.

A formação da consciência é o resultado de um longo processo da atividade humana ao longo de toda sua existência histórica. E toda atividade é um processo da manifestação da objetivação e apropriação do ser humano na própria matéria. Toda atividade humana é resultado de uma sociedade concreta. Ou seja, a consciência humana é resultado do processo social da atividade humana. A consciência é social e cultural porque é resultado do próprio trabalho humano, concretizado no mundo da natureza para transformar a própria natureza e buscar a sua humanização. A consciência significa essa constante luta do ser humano no processo da sua própria humanização. O ser humano, como material, está na natureza, não como um ser acabado e formado, senão como ser que necessita concretizar a sua humanização numa relação dialética entre natureza e outros homens. E a consciência, como elemento da matéria altamente organizada, é o fundamental para que o ser humano seja a condição do critério de verdade absoluta de transformação das condições materiais da existência humana. A consciência humana, como fruto da sua existência humana, é o instrumento que dirige e governa toda a atividade prática do próprio ser humano.

Diz Engels (1991) o seguinte sobre a humanização do “macaco”:

Resumindo: o animal apenas *utiliza* a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, *domina* a Natureza. E essa é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. (ENGELS, F., 1991, p. 223).

Para o ser humano, a natureza é uma ferramenta de mediação pela qual transforma a natureza num ambiente socializado humano, se apropria das produções humanas caracterizadas como cultura num processo dialético de incorporação e, por último, objetiva o seu pensamento por meio da comunicação que estabelece quando se interaciona com outros seres humanos para o desenvolvimento da própria essência humana. A mediação da natureza proporciona ao ser humano o seu desenvolvimento psíquico mediante o seu trabalho e também a transformação da natureza.

Assim, dominar tem o significado de humanizar e de socializar a própria natureza. Por isso, a natureza constitui um elemento importante de mediação para o desenvolvimento ontológico e sociogenético do ser humano. Dominar pressupõe um alto grau de racionalidade e objetividade. Só o ser humano possui esta racionalidade e objetividade como categorias da essência humana. Então, dominar é racionalizar e objetivar a natureza para que seja elemento de desenvolvimento humano. Ele submete a natureza porque tem uma finalidade concreta e objetiva, que é a superação do estado animal, bruto, biológico em que se encontrava na natureza. O ser humano tem essa capacidade de incorporar ou internalizar a natureza nos seus propósitos de desenvolvimento por meio da sua atividade. Já o animal não incorpora nada da natureza porque não realiza a atividade, busca acomodar-se e assimilar o ambiente onde vive.

Destacamos que o animal exerce uma influência sobre o ambiente em que vive, ou seja, ele modifica a natureza com o intuito da sua sobrevivência, não com a finalidade de incorporar elementos da natureza, mas esta não é fruto da sua vontade, é só uma influência causal que não tem uma finalidade específica para o animal. Por isso, o animal, depois de exercer influência sobre um determinado local onde já não tem mais nada a usufruir, muda-se para outro espaço. O animal não é capaz de apropriar-se desse ambiente, só utiliza esse espaço ou ambiente para fins biológicos.

O ser humano encontra na natureza a expressão máxima para constituir-se num ser racional e objetivo. Por meio de seu trabalho, ele se afasta da animalidade e por via de um processo dialético vai assumindo características humanas. Daí a importância dessa relação dialética do homem com a natureza em si mesma porque manifesta a relação entre seres humanos e a relação deles com a própria natureza, indicando que o desenvolvimento da consciência, a sua psique, se caracteriza pelo social.

1.3.3 Caráter evolutivo do psiquismo humano

A consciência humana não é inata no ser humano. Ela é resultado do produto da sua relação com a natureza e o social: o trabalho humano. Para que haja o desenvolvimento da consciência humana, porém, ela precisa da formação de um requisito fundamental, sem o qual não existiria, que é a formação fisiológica do cérebro. O cérebro é a base fundamental para que se dê o desenvolvimento da própria consciência humana. Isto significa que sem esta base biológica não haveria consciência. Mas, o fundamental agora é que a consciência existe porque ela é resultado dessa evolução histórica da própria consciência humana. Quando se dá o processo de hominização – pela sua atividade objetiva quando o ser humano começa a criar instrumentos e a modificar a natureza que, em forma dialética, começa a modificar as suas estruturas biológicas – tem lugar tal processo de desenvolvimento da consciência humana.

Rubinstein (1967) nos mostra como acontece o processo de evolução da espécie animal, desta forma:

La ley fundamental del desarrollo biológico de los organismos que determina el desarrollo de la psique en los animales es la unidad de estructura y función. Debido al cambio de género de vida que se produce en el curso de la evolución se desarrolla el organismo; este desarrollo se produce al funcionar el organismo; su psique se va formando en el curso de su actividad vital. (RUBINSTEIN, 1967, p.174).

Os organismos dos animais se desenvolvem, segundo uma lei de desenvolvimento biológico, no processo evolutivo, entre uma unidade de estrutura e função. Cada espécie animal tem uma estrutura de vida que se identifica com a sua função. Assim, a estrutura do macaco se identifica com a função biológica que ele consegue fazer na natureza. Logo, estrutura e função estão determinadas e unidas biologicamente porque proporcionam ao macaco sua adaptação e sobrevivência na natureza. A estrutura e função da aranha estão determinadas e unidas para realizar a mesma atividade que lhe é inerente, motivo pelo que sempre fará a mesma teia. Não modificará a sua atividade porque lhe é inata, está na sua estrutura biológica essa função de adaptação biológica na natureza.

As estruturas e funções no ser humano estão unidas, porém, o que vai diferencia-lo dos animais é o seu desenvolvimento de forma revolucionária. Ou seja,

estruturas biológicas e suas funções são humanizadas pela função vital que ele realiza: a sua própria atividade na natureza e em relação total com outros seres humanos, ou seja, atividade social.

Assim, Rubinstein (1967) afirma:

La ley de la evolución histórica de la psique o de la conciencia del hombre postula que el hombre se desarrolla en cuanto ser que trabaja. Al cambiar la naturaleza, el hombre se transforma a si mismo. Al crear con su actividad – tanto práctica como teórica – el ser objetivado de la naturaleza humanizada – la cultura – crea, modifica, forma y desarrolla su propia naturaleza psíquica. El principio fundamental de desarrollo – la unidad de estructura y función – se manifiesta en la clásica forma de la evolución histórica de la psique, es decir, según uno de los principios básicos del marxismo: el trabajo creó al hombre y formó también su conciencia. (RUBINSTEIN, 1967, p 176).

A formação biológica do ser humano acontece na sua filogênese, como espécie humana. Assim, o determinante no ser humano é que ele já tem prontas as estruturas e funções biológicas, porém, o que vai determinar que o aspecto biológico seja humanizado é o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores quando trabalhadas por meio das atividades mediadoras da Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, por exemplo, as estruturas biológicas das mãos serão humanizadas pela função da atividade que ele vai desenvolver dentro de um contexto social. O desenvolvimento ontológico do ser humano é resultado da sua atividade, realizada na natureza e em relação direta e objetiva com outros seres humanos dentro de um contexto social.

A consciência humana tem o cérebro formado biologicamente, como sua estrutura e como sua função, ou seja, tem a massa encefálica, sistema nervoso central bem desenvolvido e a plataforma para desenvolver a sua consciência. A consciência humana não está formada nem desenvolvida biologicamente, senão, a consciência humana será resultado de um largo processo de desenvolvimento que se objetivará e revolucionará por meio da sua própria atividade. A consciência humana nasce com a sua atividade; diríamos que o desenvolvimento da consciência humana não aconteceu por influência do surgimento do fogo, mas quando o ser humano começou a criar seu próprio instrumento para uma finalidade. Quando criou um instrumento, uma colher, por exemplo, foi um salto qualitativo gigante para o desenvolvimento de sua consciência e personalidade. Hoje, diríamos que esse instrumento que o ser humano primitivo criou nos parece insignificante e relativo, no entanto não é assim. Talvez para ele tenha sido só um passo para o seu desenvolvimento, hoje, contudo, é um salto para a

humanidade, pois quando uma criança consegue dominar uma colher e começar a entender a sua função social, algo que aos adultos parece muito insignificante, para a criança significa um salto qualitativo em seu desenvolvimento psíquico, potencializador de seu próprio desenvolvimento.

As funções inferiores no ser humano correspondem às funções biológicas e já estão desenvolvidas e constituídas pela herança genética, sendo igualmente importantes para o desenvolvimento humano. As funções inferiores também correspondem e formam parte dos animais. Por isso, no desenvolvimento ontológico, estas funções biológicas não são descartadas senão incorporadas, por um processo dialético, no desenvolvimento humano, na formação da sua consciência.

Em contrapartida, as funções superiores não são biológicas e sim criadas e formadas pela cultura humana. Assim, se manifesta Rubinstein (1967):

Las formas superiores de la conciencia humana que son necesarias para la creación de la cultura humana – tanto material como intelectual - también se desplegaron en el curso del *proceso de su formación*²⁵: la conciencia, como premisa de las formas humanas específicas de la actividad laboral, también es su producto. (RUBINSTEIN, 1967, p.174).

Como indicado, as funções superiores do ser humano são resultados do processo de desenvolvimento da consciência humana. Essas funções superiores são: a atenção voluntária, a memória lógica, a formação e desenvolvimento do pensamento, a imaginação, a linguagem humana, a formação de conceitos etc. Elas se desenvolveram e se constituíram como partes integrantes do ser humano pelo processo dialético de produção e reprodução da experiência acumulada ao longo do processo de humanização. As funções superiores, únicas no ser humano, são imprescindíveis para a formação e o desenvolvimento da cultura humana. Por isso, a consciência se constituiu na primigenia da origem ontológica do próprio ser humano e do desenvolvimento da cultura humana, entendida como resultado da ação objetiva e racional da atividade humana. A cultura é produto da própria ação da atividade humana, como a consciência é também o produto dessa atividade. Desta forma, a cultura se especifica como material e espiritual, não no sentido religioso, senão como experiência acumulada e objetos e/ou fenômenos da realidade como, por exemplo: a arte e suas diversas manifestações, a

²⁵ Em itálico no original.

tecnologia e seus contínuos avanços, a linguagem humana e suas diversas manifestações.

Por isso, Rubinstein (1967) destaca a importância das funções superiores como resultado do desenvolvimento da consciência humana, sobretudo para o surgimento das diversas formas culturais humanas, desta forma:

El surgimiento de los distintos dominios culturales – la técnica, la ciencia y el arte, por una parte, y las *facultades y los intereses* técnicos del hombre, de los *sentimientos estéticos y el pensamiento científico*, por otra – dentro de la evolución histórica en la práctica social representan *dos facetas de un mismo proceso*. Con ello se aplica el principio de la *unidad psicofísica*²⁶ a la evolución de la conciencia humana, más concretado y desarrollado. (RUBINSTEIN, 1967, p.174).

A cultura material e espiritual são, portanto, duas formas de um mesmo processo que se interrelacionam de forma dialética ao longo da formação e do desenvolvimento da consciência humana.

As faculdades e os interesses técnicos, os sentimentos estéticos e o desenvolvimento do pensamento no ser humano são resultados ou produtos do próprio desenvolvimento psíquico. Observamos que as faculdades humanas, os seus interesses técnicos, seus sentimentos estéticos e o seu pensamento estão fundamentados exclusivamente na cultura humana, são produtos sociais e são potencializados e formados no processo de desenvolvimento da consciência humana, sempre por meio da mediação da natureza e da mediação humana.

A formação e o desenvolvimento da consciência humana são resultado da própria atividade que o ser humano realiza num contexto histórico e social, ou seja, a atividade como pressuposto e resultado do desenvolvimento da consciência humana. Assim, a passagem da forma biológica à forma social, cultural do ser humano se dá exclusivamente a partir do trabalho que realiza na natureza e na sociedade humana.

Petrovski (1995) mostra como se dá a formação e o desenvolvimento da consciência humana, desta forma:

En el trabajo se desarrolló también la conciencia humana, que en la escala evolutiva es la forma superior de reflejar la realidad y de la cual es característico la abstracción de las condiciones objetivas y permanentes de la

²⁶ Nesta citação, em itálico no original.

actividad material y de la realización sobre esta base de la transformación de la realidad circundante. (PETROVSKI, 1995, p.84).

A consciência humana é histórica e cultural, resultado da sua própria atividade que realiza dentro de um contexto cultural. Assim, por meio da sua consciência, o ser humano consegue abstrair a essência dos objetos e fenômenos da realidade, com o objetivo de apropriar-se das significações sociais e culturais.

O salto ontogenético significa câmbios qualitativos e estruturais no próprio ser humano, que se dá num processo dialético, porque esse salto não pode ser uma simples continuação dos fatores biológicos. Claro, não haveria esse salto se o ser humano não tivesse essa constituição biológica. Por isso, o salto dialético se caracteriza por ser uma ruptura com a continuidade da forma biológica do ser humano e, de forma dialética, começa o processo de desenvolvimento humano, da formação ontogenética do próprio ser humano, como resultado e produto da sua própria atividade. Assim, a categoria trabalho adquire um valor ontológico e não só econômico no materialismo histórico-dialético de Marx. Agora nos ocuparemos da categoria trabalho.

1.4 Trabalho humano como processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético

Para o materialismo histórico-dialético, o trabalho humano constitui o fator determinante do desenvolvimento ontológico e psíquico do ser humano. O trabalho não é só uma categoria econômica que gera lucros para o capitalista, mas se constitui como forma expressiva e concreta do desenvolvimento e da formação de estruturas psicossociais no ser humano, caracterizando-se o trabalho como a força motriz de desenvolvimento do ser humano como sujeito individual e coletivo. Desta forma, o trabalho é indispensável para desenvolver todas as funções superiores do ser humano, como desenvolver as forças espirituais, seus sentimentos e a personalidade na sua integridade.

Marx e Engels (1979) caracterizam o trabalho humano desta forma:

Trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna de vida humana, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo

antes igualmente, comum a todas as suas formas sociais²⁷. (MARX; ENGELS, 1979, p. 142).

O trabalho humano se caracteriza por ter uma posição teleológica, ou seja, uma finalidade intrínseca e essencial para o desenvolvimento do ser humano. Esta finalidade está caracterizada por produzir bens culturais dentro de um contexto histórico e social. Desta forma, por meio da sua atividade, que possui característica teleológica, o ser humano transforma a natureza, se desenvolve e modifica a natureza por meio da produção cultural; cultura entendida como fonte histórica dos sentidos e significados sociais dos processos da ação prática que devem ser apropriados por outras pessoas no presente e no futuro. A cultura humana se constitui como produto principal da soma total dos bens produzidos pelo ser humano ao longo do seu processo de desenvolvimento e formação humana dentro do contexto histórico e social.

Por meio do trabalho o ser humano se apropria e modifica a natureza, diferenciando-se, desta forma, do animal que só se adapta à natureza com a intencionalidade de usar os meios de existência que a própria natureza lhes oferece. Assim, para o ser humano, o trabalho constitui a base e o fator determinante do seu desenvolvimento e de sua formação humana.

A relação do ser humano com a natureza põe em evidência a dialética que há entre sujeito e objeto, na medida em que o sujeito, o ser humano, se desenvolve e, ao mesmo tempo, a natureza é dominada, inserida e lhe proporciona os meios eficazes que potencializam o seu desenvolvimento.

Também, o trabalho proporciona ao ser humano um modelo de práxis social, mostrando que o ser humano é social e só se desenvolve por meio da sua atividade prática. Ou seja, o trabalho sempre terá esse caráter de práxis social. Não há trabalho individual na sua forma pura. Mesmo o artista não possui um trabalho individual, embora realize a sua atividade de forma individual, pois só consegue elaborar a sua atividade por meios dos instrumentos que usa para realizar sua atividade, e que são resultados de uma atividade coletiva, social. O artista consegue criar a sua obra porque antes se apropriou dos bens materiais que são coletivos. Ele entrou em contato com as produções coletivas para conseguir duplicar a sua atividade, a sua obra. Enfim, o trabalho humano tem esse caráter de práxis social.

²⁷ Grifos nossos.

Por meio do trabalho o ser humano transforma a natureza, cria instrumentos mediadores, cria meios de existência, desenvolve as suas funções superiores e cria cultura, resultado dessa relação dialética dele com a natureza e outros sujeitos históricos. Por isso, é no trabalho que o ser humano se humaniza e a natureza tem características da marca humana.

Marx (1953) indicou que,

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso dentro del cual el ser humano favorece, regula y controla su cambio material con la naturaleza por medio de sus actos. El ser humano se contrapone a la materia natural misma como un poder natural. Las fuerzas naturales, brazos y piernas, cabeza y manos, que pertenecen a su físico, las pone en movimiento para apropiarse la substancia natural en una forma útil para su propia vida. Al actuar, por este movimiento, sobre la naturaleza externa a él, modificándola, modifica al mismo tiempo su propia naturaleza. Desarrolla las potencias latentes en ella, sometiendo el juego de sus fuerzas a su propio dominio. Aquí no nos las habemos con las primeras formas instintivas animales del trabajo... Nosotros presentamos el trabajo en una forma en la cual pertenece exclusivamente al *hombre*²⁸. (MARX, 1953, p.185).

Para Marx (1953), o trabalho humano é um processo que se dá entre ele e a natureza, entre ele e outros seres humanos, indicando desta forma uma relação objetiva e concreta que configura o trabalho humano como mediador da transformação da natureza material e da natureza humana. No entanto, o trabalho humano não tem só essa função mediadora, senão, tem a grande função, pelo processo dialético, de ser formador do novo no ser humano. Daí que o ser humano se contrapõe à sua natureza natural-biológica, incorporando novas potencialidades na sua própria natureza biológica. Assim, a natureza biológica do ser humano se humaniza pelo processo do seu trabalho.

Pelo processo de seu trabalho, portanto, o ser humano desenvolve duas vias importantes na estruturação ontológica: o desenvolvimento histórico da humanidade, caracterizando-se por ser objetivo e concreto e, quando internaliza pela mediação do trabalho esse histórico-social, o ser humano potencializa o seu psiquismo, a sua subjetividade. Assim, o processo de trabalho desenvolve um mundo objetivo e concreto quando transforma a natureza material por meios de instrumentos mediadores e, ao mesmo tempo, desenvolve a sua subjetividade, a sua própria personalidade. Daí, o trabalho se configura como algo característico do ser humano, porque é uma ação

²⁸ Em itálico no original.

consciente e objetiva, que tem essa finalidade de desenvolver o novo no ser humano, modificando a sua própria natureza biológica.

O trabalho pertence exclusivamente ao ser humano não como motivo de necessidade dele em realizar algo, de forma mecanicista, como o fazem os animais na natureza, senão que o trabalho é motivo de uma necessidade objetivada do ser humano, ou seja, a natureza material chama ao ser humano a realizar uma ação, e esta ação é transformar a natureza material, dominar seus atos, potencializar novas formações de funções superiores, ou seja, pelo trabalho o ser humano é humano.

Marx (1953), também, vai caracterizar o trabalho humano como uma experiência duplicada, que tem a finalidade de constituir o ser humano como humano na sua interação com a natureza material e, ao mesmo tempo, também constituir a formação do seu desenvolvimento psíquico, desta forma:

Una araña ejecuta operaciones que se asemejan a las del tejedor, y una abeja avergüenza, mediante la construcción de sus celdas de cera, a más de un constructor humano. Pero lo que desde un principio distingue al peor de los constructores de la mejor de las abejas es que ha construido la celda primero en su mente, antes de hacerlo en la cera. Al final del proceso de trabajo hay un resultado que al principio de aquél ya existía en la *representación del trabajador*, es decir, que ya existía *idealmente*. Influye no sólo que produzca una modificación de formas en lo natural; *realiza* en lo natural al mismo tiempo *su objetivo*, del que conoce que determina como ley su modo de actuar y al cual debe someter su voluntad²⁹. (MARX, 1953, p. 185-186).

A atividade do animal tem como objetivo a adaptação ao seu meio ambiente natural com a finalidade de sobrevivência da espécie à qual pertence. No entanto, a atividade que realiza o animal é inconsciente e sem objetivação porque cada animal tem na sua estrutura biológica a forma ou essência do tipo de atividade que deve realizar para perpetuar a sua espécie mediante sua atividade.

Já para o ser humano, o trabalho é uma ação consciente e orientada para sua finalidade ontológica e cognoscitiva, daí que, toda ação humana é pensada antes de ser realizada ou concretizada. Aqui, o pensamento é considerado como a força criativa do ser humano, porque mediante ele o ser humano consegue plasmar no objeto ideado a sua característica objetiva. O pensamento, como ato criativo, desenvolve no ser humano essa capacidade de concretizar uma ação na realidade, modificando, desta forma, a

²⁹ Neste parágrafo, os itálicos estão no original.

própria natureza. O ser humano, diferente ao animal, consegue modificar a natureza material para satisfazer a sua necessidade primordial de existência social e subjetiva. Assim, a natureza material é objetiva no ser humano por mediação da sua consciência.

O resultado da finalidade do trabalho humano leva as marcas da sua ação na natureza. Dessa forma, as marcas humanas na natureza material são históricas e objetivas, porque são apropriadas por outras gerações futuras para continuar esse processo dialético de desenvolvimento e formação humana, sempre criando e incorporando o novo no seu processo de humanização.

O ser humano, por meio de seu trabalho, busca uma realização existencial, que antes da sua execução está dada como representação no seu pensamento, e que sua ação de trabalho está regulada por sua vontade objetiva. Assim, a ação do trabalho é responsável pelo surgimento de processos psíquicos no ser humano, como a imaginação, por exemplo, à qual se refere Marx (1953). As ações materiais externas modificam substancialmente a estrutura das funções psíquicas no ser humano, ações esta que só podem dar-se no ser humano, não acontecendo no animal. Daí que a atividade animal não está inserida dentro das categorias tempo e espaço. Já para o ser humano, a sua ação nesse processo de trabalho se caracteriza em desenvolver-se dentro de uma historicidade.

A ação de pensar sobre, que o ser humano fará com o material, nos indica que ele usa procedimentos técnicos indispensáveis para criar ou desenvolver o que está idealizado na sua mente. Este fator de usar técnicas ou metodologias para criar só é uma função muito importante no ser humano. O ser humano pode não ser como a abelha, não entanto, só o ser humano tem essa capacidade cognoscitiva de analisar, programar, idealizar como será o seu produto final, por meios de técnicas. Desta forma é que supera a atividade da abelha e dos outros animais.

Para o ser humano o trabalho não é objeto de seu desenvolvimento, senão o sujeito do seu próprio desenvolvimento e transformação humana por meio dos processos de formação do novo no desenvolvimento das funções superiores.

Idealizar a sua atividade põe em evidência que o ser humano tem essa capacidade cognoscitiva de acumular dados para efetuar as grandes transformações na natureza material, ou seja, consegue elaborar meios e procedimentos adequados para potencializar o surgimento das novas funções superiores. Diríamos que só o ser humano idealiza o seu trabalho como relação dialética objetiva e prática. Assim, quando o ser

humano idealiza o objeto está significando que ele interioriza o material na sua consciência, para que desta forma consiga concretizar na prática o objeto idealizado na sua consciência, ou seja, consegue objetivar, exteriorizar o que foi internalizado de forma ideal na sua consciência.

O trabalho tem a finalidade de produção, criação de um determinado produto. Mas a sua finalidade mais importante é a de que o trabalho é uma mediação para a formação e o desenvolvimento das capacidades psíquicas do próprio ser humano.

Assim, o trabalho humano se caracteriza como processo de mediação pelo qual o ser humano supera suas determinações e necessidades biológicas pelo processo de apropriação e objetivação, segundo Marx (2004, p.85):

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 de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, enquanto que o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência das espécies à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p.85).

Podemos deduzir deste parágrafo de Marx (2004) que o trabalho tem a função objetiva e concreta de formar a própria personalidade humana, tanto nas formas objetivas, quando se relaciona com outros seres humanos como, nas formas subjetivas, por meio da qual potencializa o desenvolvimento de suas funções superiores. Pelo seu trabalho o ser humano consegue superar o seu caráter biologicista, isto significa que a humanização do ser humano só pode dar-se pela influência do histórico-social.

O trabalho proporciona ao ser humano essa capacidade de comunicar a outros seres humanos o seu produto onde está impregnada a sua marca histórica, os sentidos e significados da sua ação na natureza material por meio do seu trabalho. O ser humano se relaciona, se comunica, por meio de seu trabalho. Pelo trabalho se objetiva como um ser genérico consciente e universal, possibilitando a criação de um modo social de fixar sua

experiência no produto do seu trabalho, possibilitando que as propriedades e capacidades humanas sejam objetivadas no seu produto final. Estas propriedades e capacidades humanas objetivadas no objeto material serão assimiladas e apropriadas por outros seres humanos. Este processo do ser humano com a matéria objetivada não pode ser realizado pelo animal.

É essencial na espécie animal formar e elaborar seu objeto (colmeia, teia de aranha, casa de barro etc.) na medida da sua espécie, ação que já lhe é inata, objeto que já está constituído nele de forma biológica. Isto significa que a espécie animal forma e elabora objeto para acomodar-se na natureza, buscando sobreviver na natureza. A espécie animal não consegue transformar a natureza, formar ou elaborar a natureza levando em consideração sua própria existência como espécie. Por exemplo, a abelha sempre fará a sua colmeia. O ser humano forma e elabora objetos como forma essencial de superar seu estado biológico e potencializar novas estruturas psíquicas por mediação do seu trabalho e dos instrumentos sociais criados pelo ser humano. Assim, o ser humano tem essa necessidade de humanizar-se e só pode humanizar-se por meio da sua atividade. Ele humaniza e se humaniza por meio do seu trabalho, que se dá na natureza.

O trabalho humano lhe confere historicidade e objetividade dialética porque lhe constitui como ser humano, por isso é uma categoria essencial que lhe diferencia dos animais e lhe confere a possibilidade de uma história objetiva, segundo Marx (2004),

[...] devemos lembrar a existência de um primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer história. Mas, para viver, é necessário antes de mais nada beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos. Mesmo quando a realidade sensível se reduz a um simples pedaço de madeira, ao mínimo possível, [...] essa mesma realidade implica a atividade que produz o pedaço de madeira. (MARX, 2004, p.33).

O ser humano não se diferencia em nada do animal na linha filogenética, até podemos constatar que muitos filhotes de animais quando nascem já conseguem enfrentar a natureza por sua própria conta. Isso porque já nascem constituídos biologicamente para se acomodar na natureza. O ser humano, nos primeiros meses de sua existência, precisa da sua imersão na vida social cotidiana para potencializar as suas

Funções Psíquicas Superiores, porque não consegue viver só com as suas funções psíquicas inferiores, que são de características biológicas. No entanto, estas funções psíquicas inferiores lhe são indispensáveis para esse contato com o entorno, ainda que insuficientes para sua própria existência como ser humano.

O primeiro fator indispensável da existência humana é sua condição material e histórica. Fazer história é possibilitar seu desenvolvimento humano por meio da sua atividade, pressuposto essencial e único da espécie humana na natureza, para realizar e desenvolver sua personalidade e suas funções superiores como único pressuposto da sua existência como ser humano. Ao ser humano não lhe bastam as funções psíquicas inferiores para sua existência, porque por meio dessas funções não consegue se desenvolver como humano, não consegue elaborar formas de existência e subsistência no mundo em que vive. O ser humano não está determinado pelo biológico, para acomodar-se na natureza. Precisa criar e, para isso, precisa das Funções Psíquicas Superiores para elaborar, criar, planejar etc., condições objetivas e concretas para sua existência. A origem dessas necessidades está no fato de que o ser humano não está determinado pelo biológico, senão constituído por uma psique; o ser humano necessita desenvolver suas funções superiores por meio do trabalho, mediação fundamental para a formação ontogenética do ser humano.

Para Marx (2004), o ser humano satisfaz suas necessidades com a produção dos meios, entendidos como instrumentos para produzir. No entanto, qual é a unidade dialética entre produção dos meios e a satisfação das necessidades? Como acontece esta unidade? Para Marx (2004), está evidente que é o trabalho ou a atividade humana, trabalho entendido como objeto-prático e produtivo, a base do processo de humanização do ser humano. No trabalho o ser humano descobre as propriedades externas dos objetos materiais, no entanto, para que os objetos sirvam como mediadores para a sua humanização, deve apropriar-se das condições internas do objeto; ou seja, o ser humano passou a compreender que uma árvore não é só uma árvore que só dá frutos e sombra. Por meio do seu trabalho, o ser humano se dá conta que pode extrair da árvore a madeira para construir uma casa e outras coisas. Assim, o mundo se objetiva por meio do seu trabalho e dos instrumentos criados por ele, por meio da intervenção humana.

O segundo ponto apontado por Marx (2004) nos remete à esfera da socialização como fonte para criar novas necessidades no ser humano, desta forma:

[...] O segundo ponto a considerar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de a satisfazer e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro fato histórico (MARX, 2004, p.34).

O ser humano não cria para satisfazer só suas necessidades no sentido individualista, o seu produto de trabalho se caracteriza por ser universal. Produz para todos, não como o animal que cria algo só para ele ou para a sua espécie.

Outro fator importante como resultado do seu trabalho, para Marx (2004), é a constituição da sociedade humana. O desenvolvimento ontológico do ser humano só pode dar-se em relação dialética com outros seres humanos. Ao ser humano lhe é intrínseco viver e constituir sociedade, porque lhe é inerente sua socialização:

[...] O terceiro aspecto que intervém diretamente no desenvolvimento histórico é o fato de os homens, que em cada dia renovam a sua própria vida, criarem outros homens, reproduzirem-se; é a relação entre o homem e a mulher, os pais e os filhos, a família. (MARX, 2004, p. 34).

Constituir família não tem o sentido só de procriação para perpetuar a espécie humana; o trabalho humano não se caracteriza pela fabricação e utilização de instrumentos, mas tem um caráter coletivo ou social por meio do qual o ser humano como indivíduo entra em relações de produção com outros sujeitos humanos.

O ser humano não está determinado como está determinado o animal, pelo seu caráter instintivo-biológico, ou seja, a atitude que tem o animal perante o seu objeto é igual para todos os animais dentro da sua própria espécie. O ser humano é diferente, não tem no trabalho uma única ação que se relaciona com os objetos e fenômenos da realidade. Cada ser humano tem uma ação objetiva única frente ao objeto objetivado. Assim, no coletivo do ser humano temos diferentes ações, que seriam as diferentes profissões ou técnicas para dominar e transformar a natureza. Desta forma, se constitui a família na espécie humana a partir da mediação do trabalho, como forma do desenvolvimento e formação da personalidade humana e humanização da própria natureza.

Assim, Marx (2004) destaca a produção da vida num sentido duplo: relação social e relação natural, que se incluem dialeticamente com o trabalho e com a procriação.

[...] Aliás, não se devem compreender estes três aspectos da actividade social como três estados diferentes, mas muito simplesmente como três aspectos ou [...] três momentos que coexistiram desde o início da história dos primeiros homens e que ainda hoje nela se manifestam. A produção da vida, tanto a própria através do trabalho como a alheia através da procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado como uma relação natural e, por outro, como uma relação social – social no sentido de acção conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objectivo. (MARX, 2004, p. 34- 35).

O ser humano transforma ou desenvolve suas relações naturais com a natureza em relações sociais de carácter essencialmente humano. Por isso, o processo de desenvolvimento histórico-ontológico do ser humano é resultado da experiência histórico-social, que tem sua força motriz no trabalho que ele realiza. Desta forma, o ser humano assimila toda esta experiência, estruturando e formando a sua personalidade, como sujeito social e como sujeito que tem subjetividade. No entanto, este processo de assimilação e objetivação do ser humano não acontece de forma casual. Há um elemento que entra aqui como essencial para que aconteça este processo: a linguagem, como forma essencial de comunicar, transmitir e assimilar as experiências históricas do próprio ser humano. Assim, pela necessidade humana de comunicar algo a alguém surge a linguagem. Diz Engels (1961) sobre este fator da linguagem humana:

El desarrollo de la mano y el del trabajo tuvo como necesaria consecuencia la de acercar entre sí los miembros de la sociedad, para colaborar, ayuda recíproca etc., y los hombres llegaron al punto en que tenían algo que decirse. La necesidad creó el órgano, y de las cuerdas vocales no desarrolladas del simio, se pasó poco a poco a emitir una sílaba detrás de otra (ENGELS, 1961, p. 186).

Engels (1961) mostra a linguagem como meio ou instrumento de relação entre os sujeitos históricos e que ela tem sua origem histórica e social. Este processo de desenvolvimento do órgão, das cordas vocais em instrumento de comunicação, levou vários anos para sua concretização no ser humano.

No caso deste estudo, orientado ao desenvolvimento do pensamento conceitual, a linguagem humana como componente essencial dos processos de comunicação constitui um fator essencial no desenvolvimento do pensamento conceitual.

1.5 Desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana como processos de comunicação

O ser humano precisa se comunicar com outros seres humanos. Nesse processo de produção dos bens materiais surgem a consciência, o pensamento e a linguagem humana em estreita relação dialética.

Diz Marx (2004):

A consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é simultaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, toda-poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; é, por conseguinte, uma consciência de natureza puramente animal [...]. Por outro lado, a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que os cercam marca para o homem a tomada de consciência de que vive efectivamente em sociedade. Este começo é tão animal como a própria vida social nesta fase; trata-se de uma simples consciência gregária e, neste aspecto, o homem distingue-se do carneiro pelo simples facto de a consciência substituir nele o instinto ou de o seu instinto ser um instinto consciente. Esta consciência gregária ou tribal desenvolve-se e aperfeiçoa-se posteriormente devido ao aumento da produtividade, das necessidades e da população, que constitui aqui o factor básico. É deste modo que se desenvolve a divisão do trabalho que primitivamente não passava de divisão de funções no acto sexual e, mais tarde, de uma divisão natural do trabalho consoante os dotes físicos (o vigor corporal, por exemplo), as necessidades, o acaso etc. (MARX, 2004, p.36-37).

A consciência caracteriza o ser humano como sujeito histórico e social, mas não lhe é inata e sim um produto social e, sendo produto social, a consciência é resultado direto da sua ação objetiva na natureza que se realiza em forma de trabalho. O trabalho criou a consciência humana.

A consciência humana se caracteriza por formar novas estruturas psíquicas no ser humano por meio da atividade que ele realiza na natureza. Diríamos que a materialidade é objetivada no ser humano pela sua consciência.

A consciência humana, no início da sua formação ontológica, era muito precária, e só quando os meios e as relações de produção se desenvolveram a consciência começou a desenvolver-se rapidamente. Assim, há uma relação essencial do desenvolvimento da consciência com a atividade material e espiritual humana. Por meio da sua consciência o ser humano interioriza as relações sociais criadas por meio de seu trabalho.

Lembremos que o ser humano assimila e se apropria das produções humanas objetivas e materiais por meio da sua consciência. Porém, a consciência não consegue comunicar, objetivar o que foi assimilado ou apropriado de forma objetiva e material. O produto da consciência se exterioriza por meio da linguagem.

Marx (2004) especifica a linguagem desta forma:

A linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática, que existe também para outros homens e que portanto existe igualmente só para mim e, tal como a consciência, só surge com a necessidade, as exigências dos contactos com os outros homens. [Frase cortada no manuscrito:] a minha consciência é a minha relação com o que me rodeia. Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se encontra em relação com coisa alguma, não conhece de facto qualquer relação; para o animal, as relações com os outros não existem enquanto relações. (MARX, 2004, p.36).

A linguagem humana é um produto histórico-social, resultado da sua atividade realizada como trabalho. As relações sociais interiorizadas na consciência humana podem ser exteriorizadas por meio da linguagem. Devemos entender aqui linguagem como forma de exteriorização que o ser humano realiza por meio das constituições particulares do seu corpo, tais como os signos e a palavra oral e escrita, além dos gestos.

A linguagem humana se desenvolveu ao longo do processo de formação e desenvolvimento da personalidade do ser humano. Assim, Rubinstein (1963) indica que a primeira forma de linguagem humana, como essência de comunicação, foi a forma sinestésica, entendida como uma ação caracterizada por um som que o sujeito cognoscente emitia para comunicar um sentido ou significado. Assim, o simples “hu, hu”, emissão de um som, lhe serviu ao ser humano para exteriorizar o seu pensamento. À medida que os meios e as relações de produção se intensificavam e se aprimoravam, o pensamento e a linguagem humana se aperfeiçoavam, surgindo outras formas de linguagens.

Linares et.al. (1991) destacam o seguinte:

El lenguaje constituye un sistema de símbolos o de signos de los objetos de la realidad, de sus propiedades y nexos, que representa un instrumento imprescindible del pensamiento humano. Es, [...] la realidad inmediata del pensamiento y la envoltura material de la conciencia humana. El lenguaje, de una u otra forma y casi sin excepción, está presente siempre en la actividad pensante humana, por supuesto, no siempre en su forma externa y sonora, sino también a través del lenguaje interno, inaudible. De ahí el enorme papel

desempeñado por el lenguaje en el surgimiento y desarrollo de la conciencia del hombre.

Por eso, más que la aparición de un medio idóneo para la comunicación directa, el surgimiento del lenguaje significó para el hombre la posibilidad de desarrollar el pensamiento lógico-abstracto.³⁰ (LINARES et.al., 1991, p.233).

A linguagem humana, além de possuir a função da comunicação, possui também a função de desenvolver o pensamento humano, até a sua forma mais elevada para operar com conceitos, como forma de realizar uma ação sobre a realidade humana. O surgimento da consciência humana se deve ao desempenho da linguagem, que possibilita ao ser humano dominar a natureza tanto por meio das ferramentas como por meio do pensamento lógico.

A linguagem humana entendida como um sistema de símbolos e signos lhe proporciona ao ser humano a capacidade de comunicar e fazer cognoscível o trabalho humano.

Assim, segundo Linares et al. (1991):

El desarrollo del lenguaje fue requisito indispensable para el paso de la manipulación directa de los objetos a las operaciones con sus imágenes conceptuales y, por lo tanto, para el tránsito manual-concreto de nuestros antepasados simiescos al pensamiento lógico-abstracto del hombre actual. (LINARES et al., 1991, p.234).

Cabe destacar que a única forma do ser humano apropriar-se das múltiplas realizações histórico-sociais só pode concretizar-se pela função da linguagem, porque ela possibilita o desenvolvimento de um pensamento lógico-abstrato, como forma de conhecer e compreender todas essas realizações histórico-sociais que foram produzidas ao longo da história do desenvolvimento humano. Assim, por meio da linguagem o ser humano começa a diferenciar-se do animal porque supera as estruturas puramente biológicas e instintivas. A partir da sua linguagem, o ser humano começa a modificar o seu pensamento e, modificando o seu pensamento, começa a constituir uma realidade histórica e social chamada cultura. Também o pensamento permite ao sujeito o controle de seu próprio comportamento.

Desta forma, Konstantinov (1964) destaca o papel fundamental do pensamento e da linguagem, desta forma:

³⁰ Sublinhado no original.

El pensamiento y el lenguaje, productos del desarrollo social, han influido considerablemente sobre éste. Uno y otro hacen posible que las acciones concuerden en el proceso de trabajo; que se transmita la experiencia productiva y los hábitos adquiridos, se acumulen las conquistas de la técnica y, por último, que las nuevas generaciones asimilen los progresos técnicos de sus antepasados. Gracias al pensamiento y al lenguaje, se ampliaron los límites de la producción y la vida social. (KONSTANTINOV, 1964, p.419-420)

Os meios e as relações de produção são interiorizados no ser humano, caracterizando novas estruturas no pensamento. Assim, surgem no ser humano várias estruturas de pensamento, tais como: teórico, prático, abstrato, matemático, lógico etc. Por meio do pensamento, o ser humano consegue elaborar técnicas e metodologias de apropriação e objetivação da realidade material. Por meio do pensamento há uma correlação entre os motivos das ações e o objeto, ou seja, o ser humano idealiza o objeto para transformar a matéria tendo em consideração o motivo essencial do porquê está transformando a matéria. Por exemplo, ele idealiza uma mesa com o motivo de satisfazer uma necessidade: para dispor os utensílios na mesa ou para escrever etc. Desta forma, o processo de desenvolvimento do pensamento humano está relacionado de forma dialética com a significação que têm os produtos feitos pelo trabalho humano.

A linguagem humana surge pela necessidade que sente o ser humano em comunicar algo a alguém no processo do trabalho. Diz Engels (1963):

En resumen, los hombres en su proceso de formación llegaron a un punto en que sintieron la necesidad de decirse algo los unos a los otros. La necesidad creó al órgano: la laringe del mono, poco desarrollada, se fue transformando, lenta pero firmemente, mediante modulaciones que producían a su vez modulaciones más perfectas, mientras los órganos bucales aprendían poco a poco a pronunciar un sonido articulado tras otro. (MARX e ENGELS, 1963, p. 297).

A linguagem humana possui uma característica fundamental para a formação e desenvolvimento da própria personalidade humana: o ser humano se caracteriza por ser comunicável. O papel da comunicação é outro ponto indispensável para diferenciar o ser humano das espécies animais. Comunicar é fazer cognoscível os sentidos, os motivos e os significados das ações do pensamento humano por meio das variadas formas de linguagem. O ser humano é humano não só porque cria instrumentos e se relaciona com a natureza (ideias clássicas do racionalismo e idealismo), mas porque comunica, se faz compreensível e inteligível ao outro.

Diz Konstantinov (1964), sobre a importância do ato de comunicar, desta forma:

El pensamiento y el lenguaje expresan lo que los hombres conocen del mundo exterior y de sí mismos, y reflejan, a su vez, los medios cognoscitivos de que disponen en un momento dado. (KONSTANTINOV, 1964, p.212).

O ser humano, quando expressa seu pensamento por meio da linguagem, começa a realizar o processo de comunicação, muito importante para o próprio desenvolvimento do pensamento conceitual. O pensamento do ser humano tem origem independente da linguagem, mas, a partir da aparição da linguagem, o pensamento se organiza e se estrutura de maneira complexa, fator principal da junção entre pensamento e linguagem. Assim, através da aquisição da linguagem o ser humano começa a realizar o processo de análise dos objetos e fenômenos da realidade.

Também, Konstantinov (1964), destaca a função intrínseca da comunicação humana, desta forma:

El pensamiento y el lenguaje se hallan íntimamente unidos, pero de esto no se deduce que sean idénticos entre sí. Se diferencian en que el pensamiento refleja la realidad objetiva, mientras que la palabra es sólo un medio para expresar y fijar las ideas, un instrumento que permite comunicar nuestros pensamientos a otros hombres. Precisamente gracias al lenguaje podemos percibir los pensamientos de los demás. Pero si no hay pensamiento sin palabras, entonces las palabras sin pensamiento, sin lo que éste refleja, no son más que sonidos vacíos. El pensamiento y el lenguaje se relacionan íntimamente entre si y se condicionan el uno al otro. (KONSTANTINOV, 1964, p.208).

O pensamento se exterioriza pela linguagem oral, escrita e gestual. Sem a linguagem não haveria comunicação do pensamento entre o próprio ser humano, porque a linguagem é um instrumento objetivo e claro da comunicação ou exteriorização do pensamento. A linguagem é um método exclusivamente humano, e não instintivo, que se desenvolve no seu processo de evolução histórico e por mediação da própria cultura, que tem sua origem no trabalho humano que ele realiza. A linguagem humana como instrumento comunica ideias, emoções, desejos, formas conceituais, sistemas de símbolos produzidos pelo próprio ser humano como forma de comunicar algo a alguém e como forma de dominar sua própria conduta.

Marx e Engels (1993) consideram a linguagem como a manifestação da vida real e objetiva, da atividade social do ser humano e o produto, por sua vez, dessa atividade

que realiza o próprio ser humano. Concebiam sempre a linguagem como fruto de formação e desenvolvimento histórico-cultural, nunca como fato natural ou algo divino e misterioso.

Marx e Engels (1993), especificamente Engels no seu trabalho “El papel del trabajo en la hominización del mono”, resolveu problemas tão complexos como o problema da relação da linguagem e a sociedade, a origem da linguagem, a relação da linguagem com o pensamento e com a atividade material produtiva, social e o individual na própria linguagem. Assim, Engels (apud Marx e Engels, 1993), concebe a linguagem como produto do trabalho e como fator que, de forma conjunta com a linguagem, influi decisivamente na diferenciação qualitativa do ser humano em relação ao mundo animal. Nesse sentido, a linguagem humana é tão antiga como a consciência prática, real, existente para os outros seres humanos. A linguagem, igual ao que se dá à consciência, tem sua origem a partir da necessidade humana, do imperioso desejo de comunicação intersubjetiva entre os seres humanos. De tal forma que a linguagem e a consciência aparecem desde sua origem como produtos essencialmente histórico-sociais.

No entanto, devemos destacar que como há variedades de instrumentos, de produções e vários tipos de relações sociais que se constituem desde a caracterização do trabalho humano, surge na esfera social uma ferramenta indispensável de comunicação entre os vários povos existentes: o idioma.

Concluimos que a comunicação é um sistema de relações objetivas com a finalidade essencial e existencial que tem o ser humano para fazer cognoscível e compreensível as qualidades objetivas das coisas entre as quais o ser humano desenvolve e forma a sua personalidade. Assim, a comunicação para o ser humano tem uma função essencial em organizar, estruturar e desenvolver sua atividade e o caráter subjetivo da sua personalidade.

1.6 Teoria dialética de desenvolvimento: as leis da dialética

As leis da dialética se diferenciam das demais leis porque são leis gerais que abarcam os estudos e análise de toda forma de movimento ou desenvolvimento dos fenômenos. Por exemplo, as leis das ciências física, biológica ou mecânica só conseguem analisar os fenômenos ou estruturas de cada ciência. As leis da mecânica

não servem à análise da ciência biológica; as leis da ciência biológica não conseguem elaborar raciocínio sobre os fenômenos físicos etc. No entanto, as leis da dialética conseguem analisar os fenômenos e estruturas das outras ciências porque suas leis são universais. Isto significa que as leis da dialética são aplicadas a todas as ciências. Assim, as leis da dialética servem para a física, a química, a biológica e até do pensamento, porque revelam a estrutura geral do fenômeno como a sua essência, a raiz mesmo de cada fenômeno, as suas contradições, suas qualidades próprias, seus nexos internos.

Por isso, as leis da dialética não têm como objetivo demonstrar verdades que já são objetivas e apodícticas, buscando por seu turno ser método para investigar, aprofundar, mostrar a raiz do problema dos fenômenos e processos que se dão na realidade objetiva; ou seja, a dialética, por suas leis, é um método de conhecimento da realidade objetiva, material.

Konstantinov (1967) destaca a essência das leis da dialética desta maneira;

Las leyes dialécticas rigen en cualquier campo: el de la naturaleza inorgánica y el de la orgánica; en el segundo, lo mismo en el reino vegetal que en el animal; rigen asimismo en la sociedad, en todas y cada una de las épocas históricas, y son, finalmente, leyes del pensar, en cualquiera de los campos del pensamiento: matemáticas, física, química, biología, economía política, estética etc. (KONSTANTINOV, 1967, p.252).

As leis da dialética, desta forma, nos evidenciam que tratam sobre verdades concretas e não sobre verdades abstratas, que são estudadas pelas leis do idealismo e pelas leis da metafísica. Em busca dessas verdades concretas as leis da dialética mostram que os fenômenos são analisados em movimento dialético, em indissolúvel unidade de análise objetiva e concreta, considerando a inesgotabilidade da essência da própria matéria analisada. Também, as leis da dialética indicam a existência de uma concatenação universal dos objetos e fenômenos da realidade, já sejam objetivos ou subjetivos, o subjetivo concebido como reflexo do objetivo.

Agora, indicar as leis da dialética desta forma nos proporciona uma falsa aplicabilidade das leis para analisar os fenômenos. Isto significa que conhecer as leis da dialética não é suficiente para assegurar resultados qualitativos nas análises. O fato de indicar que se usa na análise o método dialético não proporciona chegar à verdade concreta. Por isso, o postulado das leis da dialética está especificado na análise concreta

da realidade material. O que significa este postulado? Se estivermos analisando o desenvolvimento do pensamento do ser humano, temos que compreender que o pensamento humano é material, resultado do processo de atividade realizado pelo ser humano no seu processo de humanização. Desta forma, as leis da dialética conseguem analisar o pensamento humano de forma concreta como realidade material.

A título de informação, indicamos que as leis da dialética estão divididas em duas partes, segundo Burlatski (1981):

Las leyes de la dialéctica se dividen en fundamentales y no fundamentales. Pertenecen a las primeras la ley del tránsito de los cuantitativos a cualitativos y viceversa, la ley de la unidad y lucha de los contrarios y la ley de la negación de la negación. Las segundas incluyen ley de la unidad del contenido y la forma, la ley de la unidad de la esencia y el fenómeno, la ley del nexo causal de los fenómenos, la ley de la transformación de la posibilidad en realidad, etc. (BURLATSKI, 1981, p.66).

Estas leis da dialética, as fundamentais e não fundamentais (não no sentido que não têm importância, mas referindo-se a que umas carecem primeiramente das leis fundamentais para que sejam exigidas a serem usadas), são leis gerais e universais que estão dadas na natureza, na própria matéria. Agora, passaremos a analisar estas leis da dialética.

A primeira lei se refere à lei da unidade e luta de contrários³¹ e nos ajuda a responder a pergunta básica e fundamental da dialética: qual a fonte do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento? Por esta lei sabemos que o salto constitui a forma de passagem de uma qualidade para outra dos objetos e fenômenos da realidade. Assim, a unidade e luta de contrários leva em consideração as contradições como fonte do desenvolvimento e põe de manifesto a força motriz do próprio desenvolvimento, ou seja, a força geradora dos câmbios qualitativos. Lênin (1982) chama a esta lei das contradições como a medula da própria dialética marxista que oferece a chave para compreender todos os aspectos das grandes revoluções dialéticas.

Lênin (1941) detalha que na natureza, nos objetos e no pensamento humano,

³¹ Grifo nosso.

Llevan siempre implícitas contradicciones internas, pues todos ellos tienen lado positivo y su lado negativo, y su pasado y su futuro, su lado de caducidad y su lado de desarrollo; igualmente parte del criterio de que la lucha entre estos dos lados contrapuestos, la lucha entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que agoniza y lo que nace, entre lo que caduca y lo que se desarrolla, forma el contenido interno del proceso de desarrollo, el contenido interno de la transformación de los cambios cuantitativos en cambios cualitativos. (LENIN, 1941, p. 639).

As grandes descobertas das Ciências põem em evidência a verdade das contradições que existem na matéria como forma de desenvolvimento e também no reflexo subjetivo, do qual forma parte o pensamento. Agora, estas contradições existem numa unidade dialética, necessária para que o processo de câmbios e desenvolvimentos aconteça. Daí a importância que se verifica que em todos os fenômenos da realidade há uma unidade de contrários, fonte e força motriz dos seus câmbios ou transformações.

Engels (1961) já tinha destacado que nos objetos e fenômenos da realidade há uma interdependência de forças opostas que explicam os processos de câmbios, de grandes processos revolucionários ou de saltos que se dão na natureza, na sociedade e no pensamento humano. Os contrários são os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se opõem mutuamente e, ao mesmo tempo, se necessitam, se pressupõem um ao outro. Esta relação de interdependência que existe nos objetos y fenômenos da realidade é precisamente o que configura o caráter de unidade dos contrários. Há, então, uma luta de contrários, de contradições, que provoca o movimento ou desenvolvimento do objeto em si.

Konstantinov (1964) destaca que há duas formas de contradições:

Hay que distinguir entre contradicciones *externas e internas*³². Las primeras se dan entre objetos o procesos diferentes; las segundas se hallan implícitas en la esencia misma de los objetos y procesos y entrañan la existencia de tendencias y aspectos contrapuestos en uno y el mismo objeto. Pero la cuestión no estriba sencillamente en que existan oposiciones en el seno de un mismo objeto, sino en qué nexo y vínculos mantienen entre sí. Debe entenderse por contradicción interna la interdependencia entre los lados contrapuestos del objeto, en virtud de la cual se suponen y condicionan mutuamente, al mismo tiempo que se niegan y excluyen el uno al otro. En el marco de este todo único, un aspecto de la contradicción no puede existir sin el otro, pero a la vez, dado su carácter contradictorio, se niegan entre sí. (KONSTANTINOV, 1964, p. 282).

³² Em itálico no original.

As contradições externas acontecem quando dois fenômenos distintos entram em conflitos para buscar uma saída à fonte exclusiva que gera a luta em si mesma. Assim, por exemplo, a passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna, industrial, se deu entre dois sistemas de sociedade que entram em conflito. O velho foi superado pelo novo, no entanto, esta mudança radical e essencial não se deu num tempo mágico. Foram necessários vários eventos para a superação e instauração de uma nova sociedade. Mas, a instauração de uma nova sociedade, a sociedade moderna, leva em sua essência, também, elementos que devem ser superados, ou seja, ao formar-se essa nova sociedade, já se forma o seu contrário. Assim, o surgimento do novo já traz a sua contradição implícita. Por isso, a unidade e a luta das contradições são as forças motrizes do desenvolvimento qualitativo que acontece no ser humano.

Entre as contradições externas e internas existe uma relação dialética. A respeito, Domínguez e Fernández (2003) expressam:

Una de las contradicciones que enfrenta el individuo desde su nacimiento y que se convierte en causa de períodos críticos es aquella referida a la falta de correspondencia que el sujeto vivencia entre lo que desea y puede realizar y lo que se le exige socialmente. (...) Si estas exigencias se ajustan o quedan por debajo de las potencialidades psicológicas del sujeto, tienden a producirse resoluciones poco productivas que detienen o hacen involucionar el desarrollo alcanzado hasta entonces.

Tampoco resulta favorable que las exigencias sociales excedan más allá de determinado límite las posibilidades de la personalidad, ya que al no poder ser asumidas por el sujeto, lo hacen retornar a conductas típicas de etapas anteriores del desarrollo e incluso pueden conducirlo a la enfermedad. (DOMÍNGUEZ; FERNÁNDEZ, 2003, p. 162-163).

Já as contradições internas acontecem na essência mesma de cada fenômeno e são importantes para que o objeto passe de uma categoria quantitativa a uma categoria qualitativa. Para o ser humano, a contradição entre o biológico e o sócio-cultural leva à superação do ser humano, a dar um salto qualitativo, da forma homínida à forma humana, permite superar a sua condição biológica pela forma psicossocial, dentro da própria cultura humana.

As contradições internas na consciência humana, na personalidade e no psiquismo humano estão sempre numa luta de contrários. No primeiro momento a matéria é a causa, e a consciência o efeito. Mas, num segundo momento o efeito se

converte em causa. A consciência converte a matéria no objeto valorizado para o sujeito, em objeto percebido e interpretado racional e afetivamente e num produto cultural. Tudo isto se dá de forma dialética, pois a consciência é agora criadora e transformadora do mundo humano. Este duplo caráter secundário e primário da consciência só é explicado pela própria lei da luta e unidade dos contrários. A matéria é o primário e o psíquico, a consciência humana, o secundário; no entanto, esta diferença deve ser entendida de forma dialética, na sua concatenação e transformação recíprocas. O psiquismo humano é ideal, subjetivo e sócio-histórico, no entanto, há uma unidade dialética entre a matéria e o psiquismo.

Esta luta de contrários auxilia o ser humano a superar esse estado animal (biológico) para assumir posturas humanas (psicossocial). Notamos que esta luta de contrários que acontece em forma interna modifica a própria essência do ser humano.

As contradições internas nos fenômenos são determinantes para o salto qualitativo, porque elas estão relacionadas diretamente com a própria essência e natureza dos objetos e dos fenômenos da realidade e são ao mesmo tempo sua fonte de movimento, de câmbios, força motriz das modificações e do próprio desenvolvimento.

A fonte do movimento e desenvolvimento de todo objeto e fenômeno da realidade se encontra em unidade dialética das contradições internas com as contradições externas. Assim, em todo momento a contradição interna é a fonte direta do movimento e desenvolvimento do objeto e do fenômeno da realidade, no entanto, a contradição externa se reflete no interno e em última instância o transforma de forma qualitativa.

Devemos levar em consideração na nossa análise que, no nível do psiquismo da criança pequena, a fonte principal de desenvolvimento psíquico é externa, ou seja, radica nas influências externas (interpsíquicas), nas estruturas orgânicas, na sua maturação e na herança genética. Assim, o desenvolvimento psíquico da criança constitui uma reação às influências externas que recebe até possuir um raciocínio lógico ou pensamento conceitual.

No nível do psiquismo da criança de 4 a 6 anos, nos adolescentes e adultos, a fonte principal do desenvolvimento radica nas contradições internas que atuam no psiquismo humano. Aqui, o desenvolvimento tem como fonte as contradições internas do psiquismo que se expressam na imagem racional do mundo e de si mesmo, em projetos, planos, ações que têm caráter criador, pois não reproduzem o estímulo externo

na sua manifestação sensorial, mas o recriam num nível abstrato, essencial, racional, sendo determinadas pela cultura assimilada e internalizada no ser humano em detrimento dos requerimentos ou herança biológica. A cultura, material e espiritual, é consciência objetivada e é ela mesma (consciência) que determina e desenvolve o psiquismo humano. Daqui se compreende que, no nível do ser humano, a fonte principal de seu desenvolvimento radica nas suas contradições internas que atuam na consciência, as quais, à sua vez, mostram seu meio histórico constituindo-se como criadoras da cultura.

Seria interessante destacar uma diferenciação entre a unidade de contrários e a luta de contrários. Na dialética materialista, a unidade de contrários é temporal, relativa transitória. Significa que a unidade de contrários só se dá num momento dado do desenvolvimento ou do câmbio do fenômeno. Por exemplo, no ser humano o pensamento pré-conceitual é relativo, temporal e transitório. No momento em que há o pensamento pré-conceitual é que constatamos que há uma unidade de contrários. Mas o ser humano não pode ter um pensamento pré-conceitual eterno, absoluto, devendo superá-lo. É aí que entra a detalhar a função exclusiva da luta de contrários. Assim, a luta de contrários tem caráter absoluto, constante e atemporal. Por isso, no ser humano a passagem do pensamento pré-conceitual ao pensamento conceitual se dá pela luta de contrários, força motriz do movimento, sua fonte de passagem do velho pensamento pré-conceitual ao novo pensamento conceitual. No entanto, de forma dialética, este próprio pensamento conceitual se converte em caduco e, pela lei da luta de contrários, deve ser superado por um novo pensamento.

Chernishevski (1942) expressou de forma magistral a importância desta lei da unidade e luta de contrários, quando aplicada na compreensão do salto qualitativo que acontece no pensamento humano, desta forma, trata-se de uma:

Eterna sucesión de las formas, eterno repudio de la forma engendrada por determinado contenido o por cierta tendencia, ya sea en virtud del fortalecimiento de esa tendencia o del desarrollo de ese mismo contenido a un nivel superior; quien haya comprendido esta gran ley eterna y universal, quien haya aprendido a aplicarla en todo fenómeno, cuán tranquilamente busca las oportunidades que confunden a los demás... no deplorará nada lo que ya ha sobrevivido a su tiempo, y exclamará: “ Pase lo que pase, también llegará nuestra hora de alegría”. (CHERNISHEVSKI, 1942, p. 492).

Este autor russo nos mostra a grande importância que tem o uso desta lei para compreender como se dá o salto qualitativo nos fenômenos, esta lei nos mostra quais são as forças que se opõem aos câmbios, as transformações dos fenômenos e, também, nos mostra quais os fatores que intervêm de forma positiva para desenvolver verdadeiras transformações qualitativas nos fenômenos, aplicado ao desenvolvimento do pensamento conceitual empírico do ser humano no caso da nossa pesquisa.

Segundo Konstantinov (1959), a essência da lei da unidade e da luta de contrários é desta forma:

La unidad y la lucha de contrarios es la ley conforme a la cual todas las cosas, todos los fenómenos y procesos que poseen internamente lados y tendencias opuestos luchan entre sí; la lucha de contrarios da un impulso interior al desarrollo y conduce a una agudización de las contradicciones que, al llegar a una cierta fase, se resuelven mediante la extinción de lo viejo y el nacimiento de lo nuevo. (KONSTANTINOV, 1959, p. 252).

As assim chamadas teorias pedagógicas, as teorias educativas neoliberais, todas elas são contra esta lei da unidade e luta de contrários e defendem a teoria do equilíbrio que se fundamenta no biologicismo ou na lógica formal e, como tal, negam o salto dialético como processo de desenvolvimento que se dá nos fenômenos, especificamente no ser humano. Assim, a lei do equilíbrio postula no ser humano a evolução e não a revolução dialética como forma de desenvolvimento.

*A segunda lei se refere à passagem da quantidade a qualidade ou vice-versa*³³. Esta lei dialética propõe as mudanças qualitativas que acontecem na natureza, na sociedade e no pensamento. Assim, diz Engels (1990) sobre esta lei:

Mais atrás, ao examinarmos a esquemática do mundo, vimos que, com o Sr. Dühring, se tinha passado a quase desgraça de ter reconhecido e aplicado, num momento de debilidade, essa linha nodal de desproporções, como a chama Hegel, na qual, em certos pontos, as transformações quantitativas se convertem de repente em saltos qualitativos. Citávamos um dos exemplos mais conhecidos: o da transformação dos estados da agregação da água que, sob a pressão normal do ar, ao chegar a zero centígrado, se converte de um corpo líquido em corpo sólido e aos 100°, de líquido em gasoso, caso esse que demonstra como, ao alcançar esses dois pontos decisivos, uma simples mudança quantitativa de temperatura provoca uma transformação qualitativa no corpo.

³³ Grifo nosso.

Centenas de casos como estes, tomados da natureza ou da sociedade humana, poderiam ser lembrados para demonstração dessa lei Assim, por exemplo, em *O Capital* de Marx, toda a seção 4^a., dedicada ao estudo da produção da mais-valia relativa ao âmbito da corporação, da divisão do trabalho e da manufatura, da maquinaria e da grande indústria, contém inúmeros casos de simples mudanças quantitativas que fazem transformar-se a qualidade e, de mudanças quantitativas que fazem com que se transforme a qualidade das coisas podendo-se dizer, portanto, para usar uma expressão que tanta indignação provoca no Sr. Dühring, que a quantidade se converte em qualidade e vice-versa. Temos, por exemplo, o fato de que a colaboração de muitas pessoas, a fusão de muitas forças numa só força total, cria, como diz Marx, uma "nova potência de forças" que se diferencia, de modo essencial, da soma das forças individuais associadas. (ENGELS, 1990, p. 106-107).

Por meio desta lei descobrimos como e de que maneira acontece a transformação do velho em algo novo, mostrando desta forma as grandes revoluções, entendidas como mudanças, passagens radicais do velho para o novo. Estas mudanças não ocorrem num fechar e abrir de olhos porque acontecem em forma de processos, ao longo da própria existência, porque só no processo se podem verificar as mudanças profundas e convincentes do objeto.

Konstantinov (1964) conceitua esta lei da seguinte maneira:

La ley del tránsito de los cambios cuantitativos a los cualitativos es la ley por virtud de la cual los pequeños y al principio imperceptibles cambios cuantitativos, acumulándose gradualmente, rebasan al llegar a cierta fase la medida del objeto y provocan radicales cambios cuantitativos, a consecuencia de lo cual cambian los objetos, desaparece la vieja cualidad y surge otra nueva. (KONSTANTINOV, 1964, p. 263).

Nos objetos de natureza física e química se verificam as mudanças quantitativas e qualitativas. Por exemplo, quando há um desequilíbrio da medida nesses elementos verificamos mudanças. A água, quando sofre uma alteração na sua medida de estado líquido, pode passar ao estado gasoso, de evaporação ou congelamento. Neste caso vemos que a quantidade é que sofre as mudanças radicais para dar passo a uma nova qualidade.

Quando nos deparamos com as mudanças nos elementos de natureza física ou química, falamos que há uma evolução. A evolução se verifica com esses tipos de elemento. Na natureza sempre temos evolução nos elementos.

Na natureza de vida animal verificamos também este tipo de evolução. Esta evolução se relaciona com os animais orgânicos, porém no ser humano temos outro tipo de mudança.

No ser humano verificamos mudanças qualitativas. O mais importante no ser humano são estas mudanças qualitativas, que atingem a sua própria essência do ser. Uma das melhores e mais radicais mudanças qualitativas que teve o ser humano foi o desenvolvimento da consciência por meio das atividades mediadas e das relações sociais. A atividade mediada por signos e ferramentas e a consciência constituíram os fatores da mudança radical que começou a diferenciar entre o animal irracional e o ser humano.

Vygotski (1996) afirma o seguinte sobre signos e ferramentas, desta forma:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio del que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro (VYGOTSKI, 1996, p.94).

A ferramenta em si mesma é o resultado da própria atividade humana concretizada no trabalho. Por meio da ferramenta, o ser humano modifica a própria natureza e ele próprio se modifica. Significa que a ferramenta constitui-se em mediadora do próprio processo de transformação da natureza e do ser humano.

O signo tem essa função de modificar o ser humano na sua própria essência. O signo atua no interior do ser humano, possibilitando a superação da contradição que se dá no próprio ser humano. O signo, como atividade mediadora, possibilita essa revolução intrínseca no próprio ser humano.

Neste sentido é muito importante compreender que o signo modifica a própria consciência humana. Modificando essa consciência, o ser humano começa a superar o seu estado biológico para chegar ao estado do processo de humanização. A modificação da consciência pelos signos nos indica que:

El signo opera inicialmente en la conducta infantil como un medio de relación social, como una función intersíquica. Posteriormente se convierte en un medio por el que el niño controla su conducta de modo de que el signo simplemente transfiere al interior de la personalidad la actitud social hacia el sujeto (VYGOTSKI & LURIA, 2007, p.51).

O signo é uma função interpsíquica, já que modifica o interior do ser humano e atua como função mediadora no desenvolvimento histórico-cultural da própria conduta do ser humano.

Importante indicar que para Vygotski (2006) a linguagem, tanto interior, escrita ou falada, constitui o principal sistema de signos que modifica interiormente o ser humano no seu processo de desenvolvimento.

Vygotski (1996) indica que a criança no seu processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores amplia o seu vocabulário quando vai compreendendo e apropriando-se do significado dos signos que ela adquire na mediação do adulto ou das ferramentas mediadoras. Nessa mediação a criança vai descobrindo a função simbólica da linguagem, que lhe permite ao longo desse processo de apropriação e assimilação compreender a funcionalidade dos signos e suas relações com o significado cultural.

Também Vygotski (1993, p. 21) sobre a linguagem como signo afirma: “El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión”. Agora, Leontiev (1978), também, analisa a questão do instrumento desta forma:

O instrumento é, portanto, um objecto com o qual se realiza uma acção de trabalho, operações de trabalho. [...] O instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho colectivo e atribuído a ele. [...] O instrumento é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 82-83).

A criação de instrumentos e seu uso só são possíveis porque o ser humano tem essa capacidade psíquica de fabricar e dar uma função social, humana ao instrumento criado para ajudar na mediação da transformação da natureza e a si próprio como ser humano.

A criação de instrumentos pelo ser humano não é para fazer uma operação como a realizam os animais. Os animais também usam instrumentos, mas não criam os instrumentos, não têm uma função social e não são criados no social, na forma coletiva. O ser humano se humaniza por meio do domínio do instrumento. É bom ressaltar neste ponto que o objeto em si não transmite nada para o ser humano, apesar de o objeto possuir essa capacidade de reflexo na natureza. Mas devemos ter cuidado com esta afirmação, porque ao afirmarmos que a matéria tem reflexo estamos indicando que cada

matéria em si tem essa capacidade objetiva de estar na natureza. Por exemplo, toda a matéria é cognoscível porque não é uma invenção da consciência humana. Cada objeto material é real e concreto, porém, apesar da existência objetiva, concreta e real na natureza, não significa que esse objeto material possa se comunicar com o ser humano. Só o ser humano tem essa capacidade de apropriar-se do objeto na sua forma racional e objetiva, graças ao seu psiquismo.

O instrumento como produto de uma prática social, de uma determinada época e contexto histórico e cultural, não tem só um significado de pertença ao passado de uma geração precedente. O instrumento como social indica que esses instrumentos carregam a função social determinada por uma coletividade para uma finalidade única e exclusiva. O objeto em si não tem sentido nem se objetiva no ser humano porque não tem consciência em si. A objetivação parte do ser humano, por isso ele precisa assimilar e internalizar a função social que possui cada objeto. Por exemplo, se um sujeito de uma tribo indígena nunca assimilou ou captou o significado do uso de um computador, ele usaria esse computador de acordo com a função social que ele lhe determina. Ele usaria como cadeira, como mesa, como altar, como uma manifestação dos deuses etc. Por isso, o objeto em si, apesar de ter essa capacidade de reflexo, não significa que tenha a capacidade de transmitir essa função social. Só o ser humano pelo seu psiquismo altamente desenvolvido pode assimilar e internalizar a função social que tem cada objeto.

As mudanças qualitativas modificam a essência do ser humano. Por exemplo, quanto mais o ser humano se apropria da cultura material e espiritual da sociedade acumuladas pelas gerações que lhe precederam, em maior medida modifica as suas funções culturais e psicológicas.

Com isto não estamos afirmando que o ser humano não tenha mudanças quantitativas. Claro que as tem. O ser humano sofre desequilíbrio das medidas no seu corpo. Por exemplo, se o ser humano experimenta uma mudança nas medidas das formas de alimentação, ele experimentará uma anemia ou experimentará um sobrepeso. Estas mudanças quantitativas não modificam a essência humana, não modificam o seu pensamento, a sua forma de consciência etc. Mas as mudanças qualitativas modificam a essência do ser humano. Por exemplo, quanto mais o ser humano se apropria e se objetiva, mais modifica as suas funções culturais e psicológicas.

Precisamos diferenciar os conceitos de qualidade e quantidade, que são fundamentais nesta lei. Assim, Burlatski (1981) define a qualidade:

Cualidad es la determinación interna del objeto expresada en el conjunto de las propiedades esenciales que lo distinguen de los otros objetos. (BURLATSKI, 1981, p.67-68).

A qualidade não pode ser entendida como uma propriedade inata nos objetos ou no próprio ser humano. A qualidade deve ser entendida como característica da determinação das coisas e dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento humano. Assim, não existem qualidades na sua forma pura ou inatas na matéria. Assim, as coisas e os fenômenos possuem qualidades que não lhes são inatas. As qualidades podem ser iguais ou distintas nas coisas ou fenômenos. Por exemplo, podemos concluir que a disciplina é uma qualidade de duas escolas pedagógicas totalmente diferentes: escola pública e escola privada. Podemos afirmar que a produção de bens materiais é uma qualidade de dois sistemas diferentes de produção: o socialista e o capitalista.

Já a quantidade, segundo Burlatski (1981), designa:

La cantidad es la determinación exterior de los fenómenos y cosas que se manifiesta en los cambios de sus distintas propiedades. (BURLATSKI, 1981, p. 68).

A quantidade expressa os números que caracterizam as coisas ou os fenômenos, em características numéricas para indicar dados que são medidos. A quantidade expressa o tipo de grau de desenvolvimento das propriedades da natureza, da sociedade e do pensamento humano. Assim, podemos indicar os graus de intencionalidade de uma atividade pedagógica que se realiza com uma criança. Podemos indicar os graus de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores humanas, se essas funções estão poucas desenvolvidas ou não. Desta forma, a quantidade também expressa as características da natureza, da sociedade e do pensamento humano.

Há uma relação dialética entre quantidade e qualidade. Assim, no processo de desenvolvimento e transformação da natureza, da sociedade e do ser humano se verifica que características qualitativas se transformam em características quantitativas ou vice-versa. Por exemplo: o bom ensino é a qualidade de uma educação que objetiva o desenvolvimento totalizante do ser humano. Quando se produz um bom ensino

(qualidade) gera-se um bom desenvolvimento das funções superiores em vários alunos (quantidade). Ou seja, esta relação é dialética porque:

[...] Todo proceso de tránsito de los primeros a los segundos significa, al mismo tiempo, el de los segundos a los primeros. Lo cual es natural, ya que la nueva cualidad va íntimamente asociada a la nueva cantidad, a las nuevas proporciones cuantitativas. (BURLATSKI, 1981, p.261).

Apesar desta relação dialética, se verifica que as transformações qualitativas se diferenciam das transformações quantitativas. Assim, as transformações quantitativas se produzem em sequências alternadas, de caráter de transformação contínua, de forma paulatina. Estas transformações de caráter quantitativo são homogêneas.

Já as transformações quantitativas se produzem por uma interrupção das transformações que acontecem no objeto, ou seja, aparecem elementos heterogêneos nos objetos em relação ao anterior objeto. Assim, as mudanças qualitativas dos objetos, da sociedade e do pensamento humano acontecem como salto dialético.

Na vida animal, excluindo-se o ser humano, os câmbios ou transformações são produtos da evolução da própria espécie. A evolução é biológica e esta é a forma essencial na vida animal, menos do ser humano.

No ser humano se verifica que os câmbios acontecem por saltos, ou seja, são revolucionários porque modificam a estrutura e o conteúdo das Funções Psíquicas Superiores que são únicas e exclusivas do ser humano. O desenvolvimento e os câmbios que acontecem nas Funções Psíquicas Superiores se produzem pela mediação da cultura humana e pela interação que realiza o sujeito com outros seres humanos.

A dialética não descarta o biológico do ser humano, só que ele não constitui a força motriz para potencializar o desenvolvimento humano. Assim, diz Konstantinov (1964):

El desarrollo evolutivo es la fase en que el objeto experimenta cambios cuantitativos graduales. Estos no crean ni pueden crear de por sí una nueva cualidad y se limitan a preparar el cambio cualitativo. Para que éste se opere es necesario que los cambios cuantitativos se interrumpan, que se produzca un salto, por medio del cual se lleve a cabo el tránsito de lo viejo a lo nuevo. Los cambios cualitativos, los saltos, desempeñan importante papel en el desarrollo. (KONSTANTINOV, 1964, p.268).

A evolução que acontece no ser humano não pode gerar uma nova qualidade no ser humano, no entanto, a evolução biológica prepara o caminho para que haja esse cambio qualitativo, na sua forma de revolução.

Os câmbios quantitativos no ser humano acontecem quando há uma interrupção, um salto nas Funções Psíquicas Superiores. Vejamos o que seria este salto. Segundo Burlatski (1981),

El salto es una interrupción de la paulatinidad durante la cual se opera la sustitución de elementos de una cualidad por elementos de otra cualidad. (BURLATSKI, 1981, p. 70).

A interrupção significa que cessa uma ação para começar outra distinta da primeira ação. Por exemplo, a transformação social, o salto, acontece quando se interrompe uma ação (sociedade feudal) para transformar-se em outra ação (sociedade moderna). O pensamento pré-conceitual de uma criança se interrompe, se dá um salto, para surgir o pensamento conceitual. No entanto, para acontecer este salto se deram várias situações e vários processos que podem ter sido curtos ou prolongados. O salto não acontece num fechar de olhos, como muitas vezes se acredita. Assim, o processo de hominização, da passagem do mono ao ser humano, foi um salto, mas este processo de salto representa uma história de sucessivos eventos de substituições dos aspectos biológicos pelos aspectos biopsicossociais. Assim, também, atualmente os câmbios qualitativos que se desenvolvem nas crianças nas suas estruturas psíquicas se dão por meio do salto, da substituição dos sintomas biológicos pelas formas biopsicossociais.

A evolução biológica é um câmbio parcial nas estruturas da matéria. Já o salto, a revolução é uma transformação ou câmbio qualitativo radical nas estruturas do objeto.

Konstantinov (1964) afirma sobre o salto ou revolução como a forma mais radical da transformação ou câmbio que se dá na estrutura essencial do objeto:

El salto es el tránsito de una cualidad a otra. Ello implica, además, que se ha producido “interrupciones” en el desarrollo: ha surgido algo nuevo, lo viejo ha dejado de existir; en el proceso del movimiento se ha formado un nuevo nudo, se ha puesto un nuevo jalón, se ha establecido una nueva medida. Por eso el salto, lejos de hacer cesar el desarrollo es, por el contrario, la forma de cambio *más intensiva*³⁴, la fase más alta, el momento culminante del desarrollo, en el que se derrumba lo caduco, lo que entorpecía el desarrollo

³⁴ Em itálico no original.

ulterior, y se abren paso formas más progresivas y vitales. (KONSTANTINOV, 1964, p.268).

Assim, o salto ou revolução é a passagem do velho ao novo, a forma mais radical ou intensa de câmbio que se realiza no objeto. Muito pertinente compreender de forma psicológica ou pedagógica este salto dialético para que compreendamos como se dão os câmbios qualitativos no ser humano. Assim, o salto se compreende como o surgimento de algo novo e positivo para o desenvolvimento da criança, no entanto, o surgimento deste algo novo não significa que o desenvolvimento chegou ao seu fim. Este novo que surgiu deve ser a plataforma do início de uma nova transformação, ou seja, o surgimento de uma nova função de desenvolvimento. Daí que no materialismo o movimento seja eterno. Os fenômenos estão em constantes transformações ou câmbios qualitativos. O surgimento do novo possibilita a abertura de outras formas progressivas e vitais de desenvolvimento humano. Muito importante compreender isto para entendermos o desenvolvimento do pensamento da criança na etapa da Educação Infantil.

Segundo Konstantinov (1964), a importância desta lei radica em que:

Como vemos, la ley del tránsito de los cambios cuantitativos a los cualitativos se manifiesta de un modo original en los distintos procesos y en las diversas condiciones históricas. La importancia metodológica de esta ley consiste, en primer lugar, en que señala la vía del desarrollo común a todos los fenómenos del mundo objetivo y, en segundo término, en que exige encontrar este algo común dentro de lo concreto, en captar, comprender, en cada caso concreto las formas específicas de tránsito, para actuar a tono con ellas del modo más eficaz. (KONSTANTINOV, 1964, p.277).

Além destas duas categorias metodológicas, colocaríamos uma terceira importância metodológica desta lei, quando especificamente se refere aos saltos qualitativos: como se realiza o salto qualitativo no objeto concreto? Esta pergunta leva em si mesma uma metodologia imensa e fundamental da dialética materialista e faz surgir a metodologia da análise por unidades. Para saber como acontecem os saltos qualitativos no ser humano, por exemplo, se deve analisar esses saltos em unidades concretas e não em elementos. As unidades levam em consideração o todo dialético e não separa em partes o objeto, como se faz com a metodologia em elementos, que só leva em consideração uma parte do salto sem nenhuma conexão com o todo. Esta análise por elemento caracteriza a metodologia do materialismo mecanicista, enquanto

que a análise em unidades caracteriza a metodologia do materialismo histórico-dialético.

A terceira lei da dialética se refere à lei da negação da negação. Em que consiste esta lei dialética?

O materialismo dialético nos indica que os processos de desenvolvimento e câmbios qualitativos nos fenômenos acontecem, primeiramente, de forma confusa, caótica, desorganizada e de forma paulatina, num segundo momento se abrindo a passagem para o desenvolvimento, para os câmbios qualitativos que vão do simples para os mais complexos, do pré-conceitual ao conceitual, do concreto para o abstrato, do concreto ao teórico e num, terceiro momento, depois do surgimento do novo, se dá início a uma nova característica do fenômeno, ou seja, os câmbios acontecem em espiral dialético. Assim, nesse espiral dialético é que está inserida a essência e a importância fundamental da lei da negação da negação, como força motriz do desenvolvimento, dos câmbios qualitativos nos fenômenos.

Por isso, segundo Konstantinov (1964):

La negación es un aspecto inmanente, o sea, internamente necesario, del desarrollo. La lucha de contrarios es una lucha de negación contra la que afirma y defiende lo existente. [...] La lucha de contrarios culmina en la destrucción de uno de los lados opuestos y en el triunfo del otro; es decir, remata en la negación de lo que existía hasta entonces, aun cuando ya había pasado su tiempo. Por todo ello, la negación es una fase necesaria, y sujeta a leyes del desarrollo. (KONSTANTINOV, 1964, p.313).

A luta de contrários põe de manifesto que existem polaridades nos fenômenos, e o que desenvolve esta luta é que os contrários buscam negar-se. A negação da negação é imanente nos fenômenos porque constitui a essência mesma do salto dialético que neles se verifica. Assim, sem esta negação da negação não existiria desenvolvimento, não existiriam superação nem câmbios revolucionários nos fenômenos, particularmente, não haveria desenvolvimento humano.

A negação da negação é uma luta entre o polo que nega a existência e o polo que defende a existência. No caso do ser humano, quando falamos de existência não nos referimos ao seu sentido biológico, senão existência no sentido para uma forma mais qualitativa da vida humana, que busca desenvolver no ser humano qualidades de existência. Por exemplo: o ser humano tem essa necessidade de se apropriar dos bens culturais para que a sua existência seja de qualidade, que tenha sentido sua própria

existência social e individual. Para isso, ele deve superar as características do pensamento pré-conceitual. Para se apropriar das produções humanas e existir com qualidade vital precisa superar esse tipo de pensamento. Daí que a negação da negação é uma forma de eliminar o velho que impede o desenvolvimento do novo no ser humano. Por isso, a negação da negação é necessária e fundamental para o desenvolvimento de todos os processos da natureza, da sociedade e do pensamento humano, claro, levando sempre em consideração as particularidades de cada fenômeno.

Assim, Engels (1963, p. 463) mostra que a verdadeira negação da negação é “*escisión en opuestos, su lucha y solución*”. Também Marx (1962) mostrou a importância da negação da negação na formação do novo, das novas qualidades nos fenômenos, desta forma:

[...] en la inteligencia y explicación positiva de lo que existe abriga a la par la inteligencia de su negación, de su muerte forzosa; porque crítica y revolucionaria por su esencia, enfoca todas las formas actuales en pleno movimiento, sin omitir, por tanto, lo que tiene precedero y sin dejarse asustar por nada. (MARX, 1962, p. 302).

Agora, não podemos conceber a negação dialética como interrupção do desenvolvimento ou ruptura dos nexos existentes entre o velho que é superado pelo novo. A negação dialética não tem o sentido do escepticismo ou do niilismo. Vejamos com um exemplo: não podemos negar a importância da base biológica para o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Há umnexo dialético essencial e primordial entre a base biológica e a base psicossocial. Esse nexodialético possibilita incorporar o positivo do biológico para o novo que surge na base psicossocial do ser humano. Destaca-se a importância essencial da negação da negação como superação do velho por incorporação do positivo no novo que surge. E assim esse processo dialético de superação por incorporação será fonte do movimento nos fenômenos. Ou seja, a negação dialética é um não que leva na sua essência o sim, ou seja, dialeticamente a unidade de negação é ao mesmo tempo unidade de afirmação.

A compreensão e o entendimento dos processos dialéticos de superação e incorporação são fundamentais para compreendermos o desenvolvimento do pensamento pré-conceitual e da personalidade da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, porque esses processos dialéticos nos evidenciam o caráter

progressivo do movimento, da passagem do inferior ao superior, do simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato.

Os processos dialéticos de superação e incorporação põem em evidência que há uma concatenação das negações. Por isso, falamos de negação da negação e não simplesmente de negação. Isto significa que o próprio desenvolvimento objetivo dos fenômenos leva na sua essência uma dupla negação que faz evidentes os processos dos câmbios que acontecem nos fenômenos, concatenação das negações que está fora da consciência humana, ou seja, existe na matéria ou nos fenômenos independente da consciência humana, tal como as creia o idealismo hegeliano.

A concatenação das negações é explicada pela triada³⁵ dialética, desta forma:

Para que esto quede claro, podemos imaginarnos una disputa entre dos partes en torno a un problema científico. Una de ellas sienta determinada afirmación (tesis): la otra la niega (antítesis). Cada una de las opiniones opuestas contiene elementos de verdad, pero se contraponen unilateralmente como opiniones incompatibles entre sí. Líbrase, entonces, una lucha de opiniones entre las dos partes en litigio, que llega a su término al surgir una nueva opinión que niega a las dos anteriores opuestas entre sí. *Sin embargo*³⁶, al negarlas y cancelar así la disputa, es decir, lucha de opiniones, la nueva opinión no desecha los elementos verdaderos que, unilateralmente, contenía cada una de ellas, sino que, convertida en *síntesis*³⁷, aprovecha los elementos positivos surgidos en el curso de la discusión. ***Pero esta síntesis no debe concebirse como la simple suma de lo que ya existía por separado, ni tampoco como una combinación externa de los contrarios, sino como una fase absolutamente nueva del desarrollo***³⁸. En esta nueva fase, merced a la lucha de contrarios, quedan superados los aspectos unilaterales, privativos de cada fase en particular, y se alcanza una verdad superior, que conserva todo cuanto había de positivo, a la par que desaparece lo falso, lo transitorio. Vemos, pues, que la nueva fase representa una *negación de la negación*³⁹; por tanto, esta última es el resultado necesario, sujeto a leyes, de la solución de la lucha de contrarios. (KONSTANTINOV, 1964, p. 319).

Em virtude desta triada dialética compreendemos como acontece o desenvolvimento dos fenômenos pelos processos dialéticos de superação e incorporação, porque ao mesmo tempo em que há uma assimilação e reelaboração de toda forma positiva nas fases de tese e antítese, desaparecem nessas fases tudo o que representa de negativo para o desenvolvimento dos fenômenos, surgindo uma nova fase chamada síntese dialética onde, por processos dialéticos de superação do velho e

³⁵ Triada: desenvolvimento segundo o esquema de tese, antítese e síntese, segundo a lógica dialética.

³⁶ Grifo nosso

³⁷ Em itálico no original.

³⁸ Grifo nosso.

³⁹ Em itálico no original.

incorporação do novo nessas fases anteriores, surge o novo como solução à luta dos contrários.

O desenvolvimento do pensamento humano também acontece como explicado na tríade dialética; no entanto, esse desenvolvimento do pensamento humano é representado em forma de espiral, para indicar o desenvolvimento progressivo que vai do inferior ao superior, do simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, do comum ao teórico. Assim, a negação da negação no desenvolvimento do pensamento humano se expressa em forma de espiral. Assim, os câmbios na forma de espiral:

[...] demuestran numerosos hechos tomados de la historia de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el desarrollo incluye habitualmente un retorno de la fase superior al punto de partida, pero sobre bases nuevas, más elevadas. Esta forma del desarrollo se asemeja a una línea espiral; en efecto, el extremo de cada espira o vuelta se enlaza con el principio, pero al llegar a este límite ya no encuentra la vieja espira, sino otra nueva, situada por encima de la antigua. La fase superior, que constituye una negación de la negación, encierra un ciclo – mayor o menor – de desarrollo y, en algunos casos, dicha fase implica un retorno al principio, al punto de partida del desarrollo, pero sobre una base superior. (KONSTANTINOV, 1964, p.322).

O desenvolvimento do pensamento do ser humano é explicado e compreendido na sua forma dialética de espiral, ou seja, o pensamento (conhecimento) humano ou da criança sobre os objetos ou fenômenos avança do pensamento (conhecimento) concreto-sensível ao pensamento abstrato-teórico e, depois volta, novamente, ao concreto pensado, porém, o ser humano ou a criança já volta com um conhecimento mais aprofundado, apropriado e internalizado, que consegue por mediação da abstração-empírica. Desta forma se desenvolve o pensamento ou conhecimento no ser humano ou na criança, na nossa pesquisa.

Finalizando, usaremos a definição de Konstantinov (1964) para mostrar a importância e a essência fundamental desta terceira lei, desta forma:

La ley de la negación de la negación es la ley cuya acción determina el nexo, la continuidad entre lo negado y lo que niega. En virtud de ella, la negación dialéctica no es una negación pura, gratuita, que rechaza todo el desenvolvimiento anterior, sino la condición misma del desarrollo que mantiene y conserva todo lo positivo de las fases anteriores, que reproduce a

un nivel superior algunos rasgos de las fases iniciales y, por último, que tiene en conjunto un carácter progresivo⁴⁰. (KONSTANTINOV, 1964, p. 326).

Esta lei nos ajuda a compreender como acontece o desenvolvimento do pensamento pré-conceitual da criança de 4 a 6 anos para a forma do pensamento conceitual. Também evidencia que o desenvolvimento do pensamento do ser humano é histórico-social, claro, não estamos negando a importância da base biológica, senão incorporando na base histórico-social elementos positivos, indispensáveis para o processo de desenvolvimento, sem os quais não seria possível esse desenvolvimento humano. Por exemplo, sem o sistema nervoso e sem a psique no ser humano não seria possível o desenvolvimento das funções superiores do ser humano.

Assim, o materialismo histórico-dialético é a ciência que estuda as relações objetivas entre a consciência humana e o mundo material objetivo, as leis mais gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano. Esta teoria é materialista porque reconhece a matéria como fundamento único do mundo, considerando a consciência como uma propriedade da matéria altamente organizada, como uma função do cérebro, reflexo do mundo objetivo, surge numa determinada etapa do desenvolvimento humano e se aperfeiçoa em dependência da prática material do próprio ser humano. É dialético, também, porque reconhece a concatenação universal dos objetos e dos fenômenos do mundo, o movimento e desenvolvimento deste como resultado das contradições internas que se dão dentro dele.

Agora, a dialética como lógica tem como objetivo investigar as formas e as leis lógicas do pensamento, sua formação e seu desenvolvimento, apoiando-se em bases metodológicas, filosóficas, na técnica e na criação em geral para revelar, desta forma, as suas fundamentações práticas, entre elas as experimentais, em pôr de manifesto os procedimentos para confrontar o pensamento com o seu objeto. O estudo da dialética como lógica e teoria do conhecimento será o objetivo do segundo capítulo desta tese.

⁴⁰ No original está em itálico.

CAPÍTULO 2

A DIALÉTICA COMO LÓGICA E TEORIA DO CONHECIMENTO

La tendencia a sintetizar las orientaciones más dispares, a menudo inconciliables, del pensamiento psicológico y el modo teleológico de examinar una serie de problemas, con frecuencia, es unir eclécticamente las teorías y los puntos de vistas teóricos más diversos, ejercer violencia sobre los hechos y a incluirlos compulsivamente en esquemas generales.
(Vigotski, L.)

La dialéctica no es más que la ciencia de las leyes generales del movimiento y la evolución de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento.
(Engels, F.)

Vivenciamos um mundo em constante avanço tecnológico e científico e os processos de produção, bem como as necessidades humanas, também são constantes e crescentes exigindo cada vez mais do ser humano a elaboração de novos procedimentos estruturais de apropriação do conhecimento produzido globalmente.

Constatamos cotidianamente uma grande produção de conhecimentos sobre os diversos aspectos da vida em sociedade, frutos da produção humana realizada no coletivo. Eles são as bases da formação e do desenvolvimento da personalidade do ser humano que tem a necessidade de apropriar-se de toda essa produção humana.

O ser humano tem essa necessidade específica e essencial em conhecer e apropriar-se de todas as produções humanas para que tenha um conceito da realidade, em outras palavras, como o ser humano pode reproduzir no seu pensamento as formas histórico-sociais produzidas ao longo do seu processo de formação humana.

Kosik (2011) mostra essa necessidade humana de conhecimento dessa realidade desta maneira:

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 2011, p. 20).

O ser humano não deve ficar num nível de conhecimento dessas objetivações histórico-sociais somente por meio das sensações e percepções nem por meio de esquemas abstratos, porque essas formas de conhecimento sensitivo e perceptivo são formas de conhecer a realidade objetiva que não têm os meios para atingir a essência dos fenômenos da realidade. Assim, o conhecimento do concreto, entendido como conhecimento do cotidiano, como maneira de apropriação do conhecimento dos objetos e dos fenômenos da realidade, não pode ser entendido como determinante, senão o conhecimento concreto deve ser entendido como a síntese da realidade. O conhecimento cotidiano que vai do concreto ao abstrato não pode ser a forma de conhecimento da apropriação das objetivações histórico-sociais do ser humano. O que se impõe como determinação é o conhecimento que vai do abstrato ao concreto, segundo a lógica dialética de Marx (1978):

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1978, p. 116).

O concreto dialético se constitui no pensamento humano como processo de síntese das múltiplas determinações objetivas do ser humano, sendo assim, por meio do método dedutivo-analítico, que vai do abstrato ao concreto pensado, na sua forma dialética.

A criança de 4 a 6 anos se caracteriza por apropriar-se do mundo cotidiano por meio do pensamento concreto cotidiano, viabilizado pelas sensações e percepções. No entanto, é necessário e importante para seu desenvolvimento psíquico ou formação da sua personalidade que o conhecimento da realidade objetiva lhe seja oferecido por meio do conhecimento teórico pelo qual consiga se apropriar das produções humanas de forma objetiva.

Assim, o conhecimento teórico deve ser a porta da visibilização desse conhecimento pleno e absoluto. Isto significa que o conhecimento verdadeiro não se encontra nas sensações e nas percepções, ainda que sejam as primeiras formas de conhecimento do ser humano na sua existência, senão no concreto verdadeiro, desde a perspectiva do conhecimento teórico. Uma criança sente e percebe plantas, animais, pessoas, coisas materiais, no entanto, esta primeira forma de conhecimento não lhe

proporciona o conhecimento, entendido como descobrir a essência mesma do objeto, do real, superando desta forma o conhecimento sensível e perceptível por meio do pensamento.

O desafio que se impõe na Educação Infantil é como fazer possível um ensino que leve em consideração desenvolver na criança de 4 a 6 anos um pensamento conceitual, no sentido de captar relações essenciais levando sempre em consideração sua maturidade psicológica, suas potencialidades e possibilidades de desenvolver novas Formações Psíquicas Superiores nela.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é apresentar um estudo analítico sobre a lógica formal – pensamento conceitual empírico – e a lógica dialética – pensamento conceitual abstrato – na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Com este objetivo queremos compreender com clareza a função que tem a escola da Educação Infantil em corroborar com a criança a pensar, desenvolvendo nela o pensamento da lógica dialética.

2.1 Estudos analíticos entre a lógica formal e a lógica dialética

A formação e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da criança é realizada, também, por meio dos conhecimentos científicos sistematizados, levando sempre em consideração o próprio desenvolvimento psíquico da criança. Ou seja, levar em consideração a formação do novo na criança não significa atropelar suas etapas de desenvolvimento psíquico, senão oferecer o conhecimento por meio de um sistema do ensino que lhe proporcione superar o pensamento sensitivo-empírico.

A criança de 4 a 6 anos está inserida em um contexto histórico-social cheio de produções automatizadas, tecnológicas, avanços científicos, informações que estão no cotidiano, ou seja, a criança respira tecnologias e informações a cada segundo.

Por isso, uma criança brinca com *tablet*, com celular, com brinquedos eletrônicos, escuta a “voz” de dinossauros, vê figuras em 3D, interage com outras crianças por meio da tecnologia etc. Atualmente, uma criança começa a pensar muito cedo, desenvolve sua memória muito rapidamente pelas mediações externas. Por isso, esse ambiente externo impacta e modifica as suas Funções Psíquicas Superiores, aumentando-lhe as habilidades de pensamento lógico e desenvolvendo novas formações psíquicas desde muito cedo.

Não podemos pensar que a criança de hoje é igual à criança da época de Vygotski, porque o contexto histórico-social é diferente para ambas as crianças. As ferramentas mediadoras, os signos, as atividades que a criança realiza hoje influenciam no desenvolvimento e na formação de novas Funções Psíquicas Superiores. Por isso, a criança pode desenvolver o pensamento conceitual graças à influência da tecnologia e do avanço da ciência, por meio da mediação do adulto e por meio de atividades intencionais, com sentido e significado profundos para a criança da Educação Infantil.

Por isso, pensando em como contribuir na formação de um pensamento conceitual, muito importante para a criança, devemos diferenciar entre os pressupostos da lógica formal e a lógica dialética.

Assim, Shuare (1987), no prefácio da obra intitulada “La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología”, analisa o texto de Davidov, concluindo desta maneira suas apreciações sobre o modelo de método da lógica formal para desenvolver o pensamento da criança:

[...] el análisis del problema no se realiza en un plan pedagógico estrecho, sino que se plantea en un enfoque histórico y psicológico más amplio, desde el punto de vista de las tareas sociales, y para ello parte del resultado final de la enseñanza, o sea del tipo de pensamiento que se forma en los niños durante dichos procesos.

Desde estas posiciones el autor evalúa los principios didácticos fundamentales que dominan hasta ahora en la escuela y muestra su verdadero contenido, oculto tras su carácter “evidente”. El enfoque histórico y psicológico permite poner de manifiesto las principales tareas y finalidades de la escuela tradicional y también fundamenta los requerimientos generales hacia nuevo sistema de educación media general obligatoria. Contraponiendo los principios didácticos tradicionales y los nuevos posibles, V. Davidov plantea la tesis de que la escuela, en la época de la revolución científico-técnica en la sociedad socialista, debe garantizar la formación en los niños de un pensamiento teórico autónomo (y no empírico, como el que forma la escuela tradicional), favorecer el desarrollo de una actitud creativa hacia la realidad. (DAVIDOV, V.; SHUARE, M., 1987, p. 16).

Desta forma, Shuare (1987) destaca a importância de analisar a lógica formal como pressuposto filosófico, epistemológico, lógico, sociológico e pedagógico da escola tradicional que se fundamenta no empirismo para diferenciá-la da lógica dialética que se fundamenta no materialismo histórico-dialético.

Observa-se que os processos de ensino e de aprendizagem que a escola tradicional propõe, os quais se fundamentam na lógica formal (conceitual-empírica), não conseguem responder mais aos objetivos sociais da educação atual da criança

porque seus conteúdos e seu método não desenvolvem as habilidades das Funções Psíquicas Superiores das crianças necessárias à nova sociedade, como “aldeia global” (McLuhan, 1971, 1998). Não negamos a importância que teve a escola tradicional na formação do ser humano para adquirir habilidades e conhecimentos, para ler, escrever e contar, elementos básicos e importantes para que estejam inseridos na sociedade.

No entanto, atualmente, a criança vive e experimenta uma revolução científico-tecnológica e a escola tem o objetivo de formar e desenvolver novas Funções Psíquicas Superiores, por meio da apropriação e assimilação de todas as realizações histórico-sociais do ser humano que há realizado na história do seu desenvolvimento ontogenético.

Nesse sentido, Davydov (1981), destaca a importância de conjugar o ensino com os progressos da ciência e da tecnologia, desta forma:

La solución de este problema tiene diversos aspectos. Así, pues, vienen a destacarse las cuestiones **filosófico-sociológicas** sobre la naturaleza común del proceso creativo y asimilativo de la cultura humana por los individuos, y sobre el cambio histórico de las formas de dicha asimilación. Luego surge la problemática de la estructura **lógica** del pensamiento científico actual y de los métodos para su descripción y estudio. El tercer grupo de cuestiones se refiere al aspecto **psicológico** del problema, y ante todo la relación de las formas genéricas del pensamiento con la actividad intelectual del individuo, a las condiciones y regularidades formativas de la actividad mental de los mismos en consonancia con las posibilidades del pensamiento contemporáneo. Inseparable de todo ello es la faceta **pedagógica** del asunto, la elaboración de una “tecnología” concreta de la enseñanza que haga realidad una u otra interpretación de la propia naturaleza asimilativa de la cultura social por el hombre individualizado. Sólo *en presencia de las interconexiones* de dichos aspectos fundamentales cabe resolver eficaz y consecuentemente el problema de armonizar el contenido y los métodos de la enseñanza con los adelantos científico-técnicos contemporáneos. (DAVYDOV, 1981, p.5-6)⁴¹.

A cada dia da nossa contemporaneidade, a criança experimenta e vivencia os avanços das ciências naturais, sociais e técnicas e não estão fora desta realidade porque estas mudanças são desenvolvidas a ritmos inusitados, sem que haja um limite ou uma fronteira que consiga parar de confrontar-se com o pensamento da própria criança. Esta nova realidade que se vivencia e se experimenta sugere, na atualidade, uma nova maneira de analisar o problema do conhecimento ou desenvolvimento do próprio pensamento da criança. Assim, frente a esta nova realidade para a criança, se faz

⁴¹ Negrito e itálico no original

necessário, nesta pesquisa de tese, realizar análises dos meios e métodos de conhecimento objetivo da realidade com que se depara a criança. A apropriação e assimilação do conhecimento objetivo e concreto por parte da criança pressupõem uma forma de lógica que seja necessária, como critério essencial para explicar o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança neste novo contexto histórico-social, marcado por um progresso científico-técnico, socioeconômico e cultural da sociedade contemporânea sem precedentes.

Para Davydov (1981), o caminho para resolver o problema da conjugação entre o conteúdo e os métodos de ensino com os avanços e desenvolvimentos da ciência e da forma de assimilação pelo ser humano deve ser realizado só por meio das interconexões entre os estudos do plano filosófico, sociológico, lógico, psicológico e pedagógico.

A lógica permite analisar o desenvolvimento do pensamento porque oferece os princípios e métodos para analisar e descrever a estrutura do pensamento humano.

Devemos lembrar que, na Teoria Histórico-Cultural, o pensamento tem essência histórico-social, uma vez que foi resultado das operações que o ser humano realizou por meio do seu trabalho ou atividade ao longo da sua história ontogenética. Também, para essa teoria o pensamento humano evolui graças à sua relação com a linguagem.

Petrovski (1981) afirma esta relação intrínseca, entre pensamento e linguagem, desta forma:

El pensamiento humano, en cualesquiera de sus formas, es imposible sin el lenguaje. Toda idea surge y se desarrolla en indisoluble relación con el lenguaje. Cuanto más profunda y fundamentada sea una u otra idea, tanto más clara y precisa se expresará en palabras, tanto en forma oral como escrita. Y viceversa, cuanto más se perfecciona la formulación verbal de cualquier idea, tanto más clara y comprensible resultará la idea. (PETROVSKI, 1981, p. 411).

Podemos destacar que o pensamento da criança se desenvolve quando começa a desenvolver a sua linguagem ou fala interna ou externa, porque é por meio da linguagem que ela vai adquirindo novas estruturas funcionais psíquicas que lhe permitem elaborar um raciocínio lógico, comunicar-se com os outros e exercer o controle da sua conduta. Nesse sentido, o animal, pela falta do desenvolvimento da linguagem, não consegue dominar a natureza, não elabora raciocínio lógico como forma de generalização da realidade. Desta forma, o animal tem uma relação imediata e perceptiva do objeto, não caracterizando nenhum tipo de conceitualização ou

apropriação e assimilação do mesmo. No entanto, a criança, quando se relaciona com o objeto, começa, claro, com ajuda da mediação do adulto ou outra pessoa com mais conhecimento do que ela, a desenvolver um pensamento conceitual sobre o objeto, capta as suas particularidades e essencialidades, ou seja, pode generalizar o objeto porque pensamento e linguagem se relacionam de forma intrínseca.

Petrovski (1981) caracteriza o pensamento humano desta forma:

El pensamiento es el proceso psíquico socialmente condicionado e indisolublemente relacionado con el lenguaje, dirigido a la búsqueda y descubrimiento de algo sustancialmente nuevo, o sea, es el proceso de reflejo indirecto (mediatizado) y generalizado de la realidad objetiva a través de las operaciones de análisis y síntesis. El pensamiento surge basado en la actividad práctica del conocimiento sensible y rebasa considerablemente sus límites. (PETROVSKI, 1981, p. 407-408).

Por meio do pensamento, como processo psíquico superior, o ser humano consegue apropria-se dessa realidade objetiva que se dá no pensamento humano por meio das operações lógicas de análise e síntese.

É muito importante destacar que o pensamento humano é resultado da sua atividade prática e teórica que ele realiza na sua relação com a natureza e com outras pessoas. Desta maneira, se elimina qualquer forma de afirmação de que o conteúdo do pensamento humano é inato nele. Ninguém nasce com um pensamento formado e pronto para ser usado. Daí a importância de oferecer à criança formas qualitativas de atividades que sejam capazes de desenvolver suas Funções Psíquicas Superiores. Não podemos negar a importância que tem na criança o conhecimento sensível e perceptivo como forma de conhecimento da realidade cotidiana para que ela possa existir no mundo. Porém, não basta a essa criança só essa forma de conhecimento para assimilar e apropriar-se da essencialidade dos objetos e fenômenos da realidade. Isto significa que o conhecimento sensível e perceptivo não consegue perceber a existência no objeto de conexões que possam levar à generalização dialética.

Como já assinalamos, a criança vive e experimenta um mundo em constante e crescente transformação e desenvolvimento e a existência de um modelo de escola tradicional fundamentado na lógica formal não consegue responder aos anseios das novas necessidades presentes na realidade por meio das práticas educativas. Dessa forma, a escola não consegue na medida necessária constituir-se como mediadora dos

conceitos científicos, porque a escola contemporânea está fundamentada nos princípios da lógica formal, ou seja, no pensamento conceitual empírico.

Pérez (1999) destaca esta cultura escolar tradicional:

Um dos aspectos mais relevantes para entender a formação da cultura experiencial de cada indivíduo é a análise de seus processos de construção de significados. São estes significados [...] os responsáveis das formas de atuar, sentir e pensar, enfim, da formação da individualidade peculiar de cada sujeito, com diferente grau de autonomia, competência e eficácia para situar-se e intervir no contexto vital. (PÉREZ GOMEZ, 1999).

A criança, por mediação do adulto e dos instrumentos e signos mediadores, começa a desenvolver o seu pensamento conceitual por meio das aprendizagens efetivas. Assim, o objetivo de uma educação eficaz deve ser o de proporcionar a construção de significados e sentidos no contexto concreto da sua existência, ajudando a criança a desenvolver e formar um pensamento conceitual capaz de interpretar o cotidiano e transcender a sua cotidianidade por meio de intervenções qualitativas.

2.2 A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Na atualidade, a escola de Educação Infantil não pode ficar à beira deste processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque ela está lidando com crianças, especificamente de 4 a 6 anos, sendo que por meio da atividade principal, que é a brincadeira, pode elaborar processos de ensino e de aprendizagem eficazes e de qualidade para desenvolver nelas processos de análise e síntese, categorias que sintetizam a importância de uma didática na Educação Infantil para trabalhar na Zona de Desenvolvimento Principal das crianças, como um terreno fértil para desenvolver o pensamento conceitual nela.

Morin (2000) destaca a importância do desenvolvimento de um pensamento, desta forma:

(...) o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. (...)

Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral. (MORIN, 2000, p. 39).

No entanto, nos perguntamos: qual a lógica que consegue desenvolver um pensamento dialético? Que tipo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual desde a perspectiva de uma ação intencional na Zona de Desenvolvimento Proximal?

Davídov (1988) destaca que atualmente a escola deve ter essa função de desenvolver na criança suas capacidades cognitivas com a finalidade de que ela seja capaz de assimilar e saber usar na prática essas capacidades cognitivas adquiridas, desta forma:

Además, los pedagogos comienzan a comprender con más claridad que la tarea de la escuela contemporánea no consiste en dar a los niños una u otra suma de hechos conocidos, sino a enseñarles a orientarse *independientemente* en la información científica y en cualquier otra. Pero esto significa que la escuela debe enseñar a los alumnos a *pensar*, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo (llamémosla “*desarrollante*”). (DAVÍDOV, 1988, p.3).

Para Davídov (1988), a escola tradicional trabalha com conteúdos cotidianos, com conceitos que se originam no conhecimento sensitivo e perceptivo, sobre fatos já conhecidos pela criança, claro, um conhecimento simples que se dá à criança como se fosse um conhecimento essencial sobre o objeto. A escola tradicional, na opinião de Davídov, não tem como finalidade ensinar a que a criança tenha um pensamento conceitual, que se oriente sozinha no mundo contemporâneo. Este raciocínio de Davídov significa que a criança não se lhe oferece a essencialidade que compõe o objeto, encontradas nos conceitos científicos. Assim, a criança só conhece aquilo que lhe será útil para uso da sua cotidianidade. A criança compreende só a simplicidade do que está formando o objeto e, muitas vezes, conhecer o objeto pelas suas particularidades externas não significa conhecer a essência do objeto. Daí fica difícil que a criança oriente sua conduta no contexto histórico-social onde está inserida.

Ensinar a criança a pensar é oferecer-lhe informações que lhe permitam buscar soluções aos problemas que se lhes apresentam; buscar caminhos para resolver problemas; elaborar soluções e aplicar em situações diferentes conceitos que lhe ajudem a resolver, a sintetizar e analisar objetos ou situações reais que vivencia e experimenta.

Assim, a criança no processo de superação das dificuldades começa a desenvolver seu pensamento, de tal forma que seja capaz de atuar objetiva e independente, criando o novo para que depois consiga vencer outras dificuldades da vida cotidiana e não cotidiana. Quando a criança desenvolve aptidões gerais começa a desenvolver habilidades e competências especiais, cada vez mais fortes e profundas.

Como trabalhar a Zona de Desenvolvimento Principal da criança de 4 a 6 anos para desenvolver e formar o pensamento conceitual? Como reproduzir a imagem ideal do mundo objetivo na criança? Que caminho se deve tomar para que a criança assimile e internalize as realizações histórico-sociais? Que tipo de pensamento deve ser promovido na criança e como oferecer a ela meios eficazes para desenvolver seu pensamento? O problema contemporâneo da Escola da Educação Infantil são os processos de ensino e aprendizagem, que estão relacionados com os problemas psicopedagógicos, ou seja, entre a Lógica Formal e a Lógica Dialética.

Domínguez (2007) nos proporciona um estudo sobre Davidov (1981, 1987, 1988), que desenvolveu importantes pesquisas sobre o princípio de relação ensino e desenvolvimento, desta forma:

Davidov se propone como objetivo de carácter teórico en sus trabajos, demostrar cómo los principios y métodos fundamentales de la Psicología y la Didáctica Tradicionales responden a las categorías básicas de la Lógica Formal. Considera que existe una estrecha relación entre Psicología y Lógica, ya que el pensamiento constituye un resultado de la orientación del hombre hacia las categorías elaboradas por la Lógica. De esta forma, en su opinión, la Lógica Formal es la base del pensamiento empírico como nivel de cognición, en tanto la Lógica Dialéctica lo es del pensamiento teórico.

Davidov basa su análisis en la explicación de 4 categorías que, de acuerdo a su criterio, permiten diferenciar el pensamiento empírico del teórico, como formas del conocimiento. Estas categorías son: lo concreto, lo abstracto, la generalización y el concepto. (DOMÍNGUEZ, 2007, p. 81-82).

Seguindo a lógica de pensamento de Domínguez (2007), podemos vislumbrar no trabalho dela em realizar um estudo aprofundado sobre Davidov, especificamente, sobre os princípios e métodos fundamentais da Psicologia e da Didática Tradicional que constitui a base da Lógica Formal. Assim, ela apresenta as categorias que fundamentam os pressupostos da Lógica Formal e da Lógica Dialética, que são: o concreto, o abstrato, a generalização e o conceito. Desta forma, o trabalho de Domínguez (2007) aponta algumas contribuições teóricas e práticas para o desenvolvimento de um novo pensamento didático, específico para a área da Educação Infantil.

Vamos analisar as categorias enunciadas por Domínguez (2007) com o objetivo de mostrar as diferenças essenciais que há entre a Lógica Formal que fundamenta o pensamento empírico e a Lógica Dialética que fundamenta o pensamento teórico ou dialético.

Davidov (1988) realiza uma crítica à psicologia e à pedagogia tradicionais, porque:

[...] se apoyaron fundamentalmente para interpretar el pensamiento, en la también tradicional lógica formal, ajena a la dialéctica. Por eso la escuela tradicional cultiva en los niños sólo un tipo de pensamiento, en su momento minuciosamente descrito por la lógica formal: el pensamiento empírico. Para éste es característica una relación cotidiana, utilitaria hacia las cosas y por ello es ajeno a la valorización y comprensión teóricas de la realidad. (DAVIDOV, 1988, p.5).

A filosofia de ensino e de aprendizagem das escolas tradicionais está fundamentada no pensamento empírico, que encontra seu pressuposto teórico na Lógica Formal. O empirismo leva só em consideração o pensamento que somente teria utilidade no cotidiano do ser humano, ou seja, aqueles conhecimentos sensitivo-perceptivos que correspondem a uma forma de conhecimento primário porque não chega à essencialidade dos fenômenos da realidade. Assim, a lógica formal não tem essa preocupação de mergulhar na análise e na síntese dos objetos e dos fenômenos da realidade, para conhecer a essencialidade, as contradições, as leis que regem seu movimento, seus conceitos etc.

Mas, como são concebidas as categorias do concreto, do abstrato, da generalização e do conceito na Lógica Formal? Vejamos o que indica Davidov (1988):

El pensamiento empírico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos peculiares para formar los conceptos, los que (nosotros tratamos de mostrar esto en el libro) justamente obstaculizan la asimilación plena, por los niños, del contenido teórico de los conocimientos, que penetra cada vez más en la escuela actual. (DAVIDOV, 1988, p.5).

Devemos analisar cada uma destas categorias (generalização, abstração e conceitos) para compreendermos a crítica que se faz a lógica formal nesse aspecto. Para Davidov, estas categorias do pensamento empírico não ajudam às crianças a desenvolver nelas um conteúdo teórico, muito importante para as crianças se

relacionarem de forma objetiva e se apropriarem das produções humanas, de seus sentidos e seus significados.

Na opinião de Davidov (1988), o pensamento empírico não viabiliza um pensamento teórico para o desenvolvimento psíquico da criança, porque:

Muchos pedagogos y psicólogos son propensos a hablar del pensamiento “en general”. En realidad hablan sólo de un tipo de pensamiento, el empírico, el más ampliamente representado en la práctica de la escuela tradicional y que ésta cultiva en los alumnos. El cultivo de este tipo de pensamiento no favorece el desarrollo, en los escolares, de las bases de otro tipo de pensamiento, (el que, se entiende, existe en una parte de los alumnos, pero que es adquirido a veces en contra de los métodos de enseñanza establecidos). Por eso muchos niños asimilan con dificultad los conocimientos modernos, si les son transmitidos por métodos modernos. (DAVIDOV, 1988, p.5-6).

Para Davidov (1988), o pensamento empírico, fundamentado no sensitivo e no perceptivo do ser humano, é o mais usado pelos professores para realizar os processos de ensino e aprendizagem que conduzem à aparição do pensamento empírico tanto na formação das crianças como dos adolescentes; porém, este pensamento empírico não potencializa na criança o desenvolvimento de um pensamento conceitual-teórico, que a faça mais capaz de se apropriar da experiência histórica social, internalizando-a, e permita o surgimento das novas Funções Psíquicas Superiores. O pensamento empírico tem sua utilidade para a criança só para o seu desenvolvimento na esfera cotidiana, prática e imediata, porque estabelece caminhos diretos para conhecer e relacionar-se com os objetos e fenômenos da realidade.

Por isso, a primeira forma de contato da criança com o mundo exterior se realiza por meio dos sentidos humanos. Davidov (1988) destaca este fato do conhecimento por meio do pensamento empírico como a primeira forma da criança se relacionar com a realidade:

El contenido y los métodos de la enseñanza primaria vigentes se orientan predominantemente a la formación, en los escolares de los primeros grados, de las bases de la conciencia y el pensamiento empíricos, camino importante, pero no el más efectivo en la actualidad, para el desarrollo psíquico de los niños. (DAVIDOV, 1988, p.99).

Por meio do pensamento empírico a criança começa a entender o mundo exterior, começa a relacionar os eventos, a conhecer as particularidades dos objetos ou

fenômenos, no entanto, este tipo de domínio da realidade externa ainda lhe é desconhecido e caótico, porque o conhecimento que possui desse mundo, só lhe é dado por meio das suas sensações e percepções, que muitas vezes não apresentam os fenômenos tais como são realmente. Ou seja, a criança pode chegar a generalizar ou conceitualizar esses fenômenos só com os dados que as sensações ou percepções lhe oferecem. Assim, se descaracterizam os fenômenos ou objetos da sua essencialidade, seu substrato principal que explica como é o objeto ou fenômenos da própria realidade. Por isso, este tipo de pensamento empírico tem seu valor, mas não é efetivo para captar a essência dos objetos e dos fenômenos.

No entanto, generalizar que o verdadeiro conhecimento se dá por meio do pensamento empírico é o erro desta perspectiva de análise, porque esse tipo de pensamento não transcende as particularidades e singularidades dos objetos ou fenômenos. O pensamento empírico só consegue captar os atributos, as particularidades e singularidades externas dos objetos e dos fenômenos porque suas análise e síntese não são profundas, capazes de chegar até a essência dos objetos e dos fenômenos da realidade do ser humano.

Daí que o pensamento empírico só proporciona ao ser humano as capacidades mínimas para desenvolver-se e relacionar-se na esfera da cotidianidade porque as sensações, as percepções e as representações nas quais se apoia o ser humano só conseguem captar as propriedades externas dos objetos ou fenômenos, destacando em muitas ocasiões o comum e não o necessário ou essencial.

Domínguez (2007) faz esta assertiva:

Lo concreto para la lógica formal, como base del pensamiento empírico, es el objeto concreto, visto de forma estática y aislado de los restantes; de ahí que por esta vía el pensamiento empírico llegue a una abstracción, resultado de la separación mental de determinadas propiedades del objeto, que fuera de su vínculo no tiene existencia real. (DOMÍNGUEZ, 2007, p.82)

O concreto, para a lógica formal, é o objeto que se capta pelas sensações e percepções. O objeto se encontra na forma estática e, naturalmente, objeto isolado dos outros objetos. Perceber os objetos desta forma não permite aprofundar e ir à raiz da própria essência do objeto porque suas simples particularidades não contêm a essência dos objetos.

Chega-se à abstração do objeto de forma imaginável, ou seja, o ser humano concebe a essencialidade do objeto por meio da abstração. Esta abstração para a Lógica Formal implica a separação dessas qualidades e a posterior determinação do comum como o essencial.

Davidov (1988) destaca desta forma este processo:

La generalización se examina en una relación inseparable de la operación de abstracción. La separación de una cierta cualidad esencial como común incluye su desmembración de otras cualidades. Esto permite al niño convertir la cualidad general en un objeto independiente y especial de las siguientes acciones (la cualidad general se designa con alguna palabra). El conocimiento de lo común, siendo el resultado de la comparación y de su fijación en la palabra, siempre es algo abstracto, imaginable.

El movimiento de la percepción al concepto es el pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginable. (DAVIDOV, 1988, p. 101-102).

O objeto se percebe de forma visual e direta, e depois de realizar certas separações a partir da sua exterioridade se descobre o que são comuns aos objetos para, desde dita ótica, se concluir o geral entre os objetos por meio da indução, chegando à generalização e, portanto, ao conceito. Daí que este pensamento empírico consegue chegar à generalização por meio do conhecimento comum, sensitivo e perceptivo, diferenciando-se desta forma do conhecimento científico. Certamente, não podemos negar que este conhecimento sensitivo e perceptivo é importante para a interação do ser humano na sua etapa de criança, porque a criança não tem ainda desenvolvida suas Funções Psíquicas Superiores para que seja capaz de operar no nível dos conceitos científicos. No entanto, uma criança desde os 4 anos já começa a desenvolver um pensamento pré-conceitual, que pode captar a essência do objeto e dos fenômenos. Isto significa que o professor dessa criança deve realizar atividades que lhe sejam desafiadoras e que potencializem seu pensamento pré-conceitual.

Davidov (1988) conclui por meio da sua pesquisa que:

Corresponde señalar que el enfoque indicado de la psicología, la didáctica y de los métodos de enseñanza acerca de la abstracción, generalización y la formación del concepto en los escolares corresponde a la interpretación **lógica formal** de estas operaciones mentales. La coincidencia se observa aquí, en **primer lugar**, en la interpretación de lo general sólo como lo igual o semejante en el grupo de objetos; en **segundo lugar**, en la interpretación de lo esencial sólo como rasgo distintivo de la clase de objetos; en **tercer lugar**,

en la descripción de los tránsitos de la percepción a la representación y luego al concepto. (DAVIDOV, 1988, p. 103⁴²).

Assim, por meio do pensamento empírico a generalização do objeto se interpreta a partir de suas particularidades externas. Vejamos: a criança pensa que a baleia é um peixe, pelo fato de que conhece que a baleia vive nas águas dos oceanos. Ou seja, concebe a essência da baleia atendendo ao seu habitat. Porém, sabemos cientificamente que a baleia é um mamífero e que o que define a um mamífero é o fato de que seus filhos nascem vivos e se alimentam por suas glândulas mamárias. Desta forma, a criança elabora um conceito a partir dos conceitos cotidianos ou empíricos, ou seja, elabora conexões entre os objetos a partir das particulares comuns entre eles.

Davidov (1988) analisa estas conexões empíricas desta forma:

En la generalización conceptual empírica no se separan, justamente, las particularidades esenciales del objeto, la conexión interna de sus aspectos. Dicha generalización no asegura, en el conocimiento, la separación de los fenómenos y la esencia. Las propiedades externas de los objetos, su apariencia se torna aquí por la esencia.

Así pues, la lógica formal tradicional y la psicología pedagógica describen sólo los resultados del pensamiento empírico, que resuelve las tareas de clasificar objetos según sus rasgos externos e identificarlos. Los procesos de pensamiento se limitan aquí: 1) a la comparación de los datos sensoriales concretos con el fin de separar los rasgos formalmente generales y realizar su clasificación; 2) a la identificación de los objetos sensoriales concretos con el fin de su inclusión en una u otra clase. (DAVIDOV, 1988, p.105).

No pensamento empírico, as propriedades externas se tomam como a essência dos objetos, limitando muito desta forma o conhecimento. Por meio deste conhecimento não se chega a separar os fenômenos e sua essência. As suas manifestações exteriores, comuns e singulares a todos, são tomadas como verdadeiras e essenciais.

Notamos que insistir com o pensamento empírico como forma de conhecer a essência dos objetos ou fenômenos humanos não permite sair dos limites do pensamento comum e imaginativo rumo a um pensamento conceitual.

También Domínguez (2007) assevera sobre a generalização empírica, desta forma:

La **generalización** empírica permite la identificación de los atributos comunes a un conjunto de objetos; atributos que fueron separados

⁴² Grifo nosso.

mentalmente a través de la abstracción, llegándose a la formación de un concepto empírico, bautizado por Davidov como “identidad abstracta”, ya que en este concepto sólo se destaca lo común, lo idéntico, que así separado no tiene existencia real. (DOMÍNGUEZ, 2007, p.82).

Domínguez (2007) destaca a “identidade abstracta” de Davidov como sendo o pensamento empírico. Assim, enfatiza que destacar o comum ou os idênticos entre os objetos como conclusão geral ou formação do abstrato leva à inexistência do real, do essencial na sua forma constitutiva, porque a existência do objeto como real só pode dar-se a partir da sua essência.

Agora, segundo Kondakov (1954) e Kopnin (1969), generalizar seria:

Generalización es un desgaje mental de ciertos atributos comunes pertenecientes a toda una clase de objetos y el acto de formular una deducción extensiva a cada objeto suelto de la clase dada. (KONDAKOV, 1954, p.457, apud Davidov, 1988, p.47).

Essa generalização do pensamento empírico se caracteriza por ser ela uma conclusão mental. Muitas vezes se elabora o conceito quando entre os objetos e os fenômenos há muitos atributos ou peculiaridades comuns; assim, pelos atributos comuns se chega a uma dedução universal dos objetos e dos fenômenos da realidade. Desta forma, generalizar é efetuar uma conclusão mental a partir dos atributos comuns e isolados para chegar aos indícios comuns entre todos os grupos desses objetos e fenômenos da realidade.

Por isso, Davidov (1988) tece críticas a este modelo de pensamento tão usado na escola atual:

Es necesario señalar también otro aspecto: el cultivo, en la escuela, del pensamiento empírico es una de las causas objetivas de que la enseñanza escolar influya débilmente en el desarrollo psíquico de los niños, en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, por cuanto el pensamiento empírico se origina y puede más o menos desarrollarse *fuera* de la escuela, ya que sus fuentes están vinculadas *a la vida cotidiana de las personas*⁴³. (DAVIDOV, 1988, p.6).

O fracasso escolar das crianças, ou os fracassos do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, deve ser encontrado no método que usa a escola tradicional para objetivar e desenvolver conhecimento nas crianças. Assim, notamos que

⁴³ No parágrafo os itálicos estão no original.

há uma estreita relação entre o método – que é a teoria que se usa – e a metodologia – que é o procedimento ou mecanismo que se usa. O método sensitivo-perceptivo é a forma de conhecimento dos objetos pelo pensamento empírico. Como já assinalamos, por meio deste método só se conhece a superficialidade dos objetos, sua função utilitária e imediata para viver no cotidiano de um contexto histórico-social. Diríamos que este pensamento empírico está relacionado com o nível de desenvolvimento atual, aquele conhecimento específico que já estão amadurecidos no ser humano, especificamente nas crianças. Certos conhecimentos de que as crianças se apropriam por meio das suas interações com os adultos, fora ou dentro da escola, são enfatizados ainda para elas como se ainda não houvessem se apropriado de seus sentidos e significados. Nesse sentido, o ensino fundamentado no pensamento empírico influi negativamente para o desenvolvimento e a formação das novas Funções Psíquicas Superiores nas crianças. Também influi negativamente nas suas capacidades intelectuais, porque não são oferecidas atividades desafiadoras às crianças para que caminhem para além das suas sensações e percepções da realidade.

A teoria da generalização discursiva empírica ainda está presente nas fundamentações lógico-psicológicas para fundamentar os processos psíquicos das crianças sobre o desenvolvimento do pensamento da criança pré-escolar no que se refere à apropriação do conhecimento dos objetos e dos fenômenos da realidade.

Outra limitação do pensamento empírico diz respeito aos processos metodológicos usados e que não proporcionam diferenciar as particularidades essenciais e não essenciais dos objetos e dos fenômenos da realidade. Para que o ser humano conheça as diferenças essenciais entre os objetos e os fenômenos da realidade deve, primeiramente, conhecer suas propriedades essenciais e não conceitualiza-los mentalmente a partir do conhecimento das suas particularidades externas.

Davydov (1981) afirma a respeito que

[...] el esquema empírico de la generalización y formación de concepto no aporta medios para desgajar precisamente las peculiaridades substanciales del propio objeto, el nexo interno de todos sus aspectos. Tampoco asegura en el conocimiento la separación de los fenómenos y la esencia. Las propiedades extrínsecas de los objetos, su “aparición”, se toman aquí por algo definitivo. (DAVYDOV, 1981, p.93).

Com esses tipos de conceitos abstratos próprios do pensamento empírico, sem conhecer a essência, não há meios para desenvolver um pensamento teórico e dialético-conceitual, isso porque seus dados são inaplicáveis para interpretar e apropriar-se da essência mesma dos objetos e dos fenômenos da realidade. Há uma desconexão para indicar a essência e o nexos interno dos objetos e dos fenômenos da realidade.

O pensamento empírico conceitual se apropria das peculiaridades dos objetos e fenômenos para elaborar o conceito abstrato, no entanto, este conceito abstrato que elabora é um conceito abstrato irreal, inexistente, porque é resultado da redução e do desmembramento que faz o pensamento empírico das distintas partes componentes do objeto, as quais não existem de maneira isolada.

Chegar ao conceito pela generalização do pensamento empírico, segundo Smirnov (apud Davidov, 1988, p.13), significa:

Al generalizar, revelamos lo común en los objetos y fenómenos de la realidad individualizados. Destacando lo común, el hombre lo designa con la palabra, vinculándolo en los objetos y fenómenos dotados de ese indicio común. El término árbol está relacionado con todos los árboles, cualesquiera que sean sus familias a que pertenezcan, y las peculiaridades distintivas de cada una de ellas, ya que todos ellos poseen ciertos rasgos comunes. La palabra es una señal de muchos objetos distintos pero que tienen entre sí algo de común. (SMIRNOV, 1956, p. 243-2-242, apud DAVIDOV, 1988, p.13).

Conceituar os objetos e os fenômenos da realidade por meio da categoria de generalização do pensamento empírico não proporciona o conhecimento da essência dos mesmos, porque parte do comum que se encontra neles e, por meio da abstração pensada, se afirma que se obtém a essência deles, ou seja, os dados proporcionados pelos processos sensitivos e perceptivos são usados como categorias essenciais dos objetos e dos fenômenos da realidade.

Este tipo de generalização é comum com a criança pré-escolar porque assimila as peculiaridades recorrentes entre as coisas observadas e, facilmente, partem a obter dados a partir dos indícios de similitude e diferença que a criança encontra de forma externa nos objetos e nos fenômenos da realidade. Por isso, o educador (adulto) deve ser o mediador para que a criança comece a elaborar um pensamento conceitual, fundamentado na lógica dialética e que lhe permita no futuro alcançar o desenvolvimento de um pensamento conceitual. Muitos educadores da área da Educação Infantil pensam que não se podem oferecer às crianças mediações qualitativas

para desenvolver nelas o pensamento conceitual porque se olha a sua idade cronológica, deixando de lado aquele terreno fértil que está preparado para receber a chuva. Desta forma, o pensamento empírico sintetiza o trânsito do concreto e singular ao geral e abstrato imaginável.

Smirnov (apud Davidov, 1988), referente à percepção afirma o seguinte:

Durante la percepción múltiple de objetos similares en imagen, que surge como resultado de su influjo, se desvanecen las peculiaridades individuales de cada uno de ellos, y en la representación emergen sólo las particularidades más generales del grupo dado de objetos. Así, son, verbigracia, las representaciones generales, o esquemáticas de árbol, casa, hombre etc., que comúnmente aparecen en forma de imágenes delimitadas de los objetos, acompañándolas con su denominación. (SMIRNOV, 1956, p. 228-229, apud DAVIDOV, 1988, p.23).

Por meio do pensamento empírico, a formação do conceito é dada desde a casualidade, ou seja, se conceituam os objetos e fenômenos da realidade pela percepção casual geral deles. Assim, uma representação geral que se tem das suas peculiaridades comuns se torna base para o conceito. A percepção por imagens ou esquemas não proporciona um pensamento conceitual, mostrando as essencialidades dos objetos e dos fenômenos.

Na Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, é dever do docente ser o mediador para apresentar e trabalhar com conceitos teóricos, introduzindo as crianças em conhecer as essencialidades dos objetos e dos fenômenos. Se a criança se apropriou devidamente da essência deles por meio do conceito, só será verificável quando se constata nas crianças que sabem aplicar a realidade esse novo conceito.

Talízina (1988) discute a questão da lógica formal e a lógica dialética quando analisa a formação das ações mentais e os conceitos científicos. Também ela destaca que a discussão teórica e os procedimentos metodológicos foram introduzidos por Vygotski quando ele, na sua análise, divide os conceitos científicos e os conceitos não científicos, designado como “vulgares”. No entanto, segundo ela, a preocupação de Vygotski “[...] no es el contenido de los conceptos asimilados sino *el carácter específico de la asimilación*” (Talízina, 1988, p.148).

Talízina (1988) mostra que a criança pode assimilar os objetos e os fenômenos da realidade por duas vias; esta é a primeira via:

La asimilación por el niño del sistema de conceptos formado en la sociedad siempre se realiza con la ayuda de personas adultas. Antes de la enseñanza sistemática en la escuela, los adultos no llevan a cabo ninguna labor especial para formar conceptos en los niños. Habitualmente se limitan a señalar si el niño incluyó correcta o incorrectamente el objeto en el concepto correspondiente. A consecuencia de ello el niño asimila los conceptos mediante “las pruebas y los errores”. Además, en unos casos la orientación opera, de hecho, según las características no esenciales, pero debido a su combinación en los objetos con las esenciales resulta correcta dentro de determinados límites, y en otros casos, se orienta a las características esenciales sin que se haga conciencia de ellas. Precisamente en este carácter inconsciente de las características esenciales Vigotski veía lo específico de los llamados conceptos “vulgares”. Esta asimilación de los conceptos no refleja todos los aspectos del modo específicamente humano de adquisición de los nuevos conocimientos. (TALÍZINA, 1988, p. 148).

Para Talízina (1988) a escola de Educação Infantil é um ambiente onde se deve sistematizar o ensino, onde a criança deve apropriar-se dos conceitos científicos. Porém, é ainda comum que nesse centro de ensino e aprendizagem a criança se aproprie dos conteúdos dos objetos e fenômenos por meio de provas e erros, ou seja, por meio dos ensaios e dos erros que acontecem quando está realizando uma atividade. Por isso, por meio do pensamento conceitual, a criança começa a elaborar um processo de análise e síntese, característica principal para o desenvolvimento do pensamento conceitual. A formação e o desenvolvimento dos conceitos científicos possibilitam à criança apropriar-se dos bens culturais e espirituais humanos.

É inegável a importância que tem para a criança da Educação Infantil o pensamento empírico, porque nas idades compreendidas entre 4 a 6 anos dá-se o pensamento visual por imagens. Por meio deste pensamento a criança começa a compreender os objetos e os fenômenos da realidade, porém não consegue adentrar-se na essência, ver suas interconexões, e nem consegue elaborar um conceito abstrato pensado.

Desta forma, as generalizações que a criança tem dos objetos e dos fenômenos são resultados das vias comprobatórias que ela realiza no cotidiano. Assim, por meio dos erros e acertos, ela chega a uma generalização comum entre todos eles, caracterizando o conceito, que na teoria de Vigotski são os conceitos espontâneos.

Agora nos empenharemos em analisar como define Davidov (1988) a Lógica Dialética e suas categorias que explicam o desenvolvimento do pensamento teórico-dialético.

Davidov (1988) caracteriza a importância do pensamento teórico, desta forma: El saber contemporáneo presupone que el hombre domine *el proceso de origen y desarrollo de las cosas*⁴⁴ mediante *pensamiento teórico*, que estudia y describe la lógica dialéctica. El pensamiento teórico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos de formación de los conceptos y operación con ellos. Justamente la formación de tales conceptos abre a los escolares el camino para dominar los fundamentos de la cultura teórica actual. Hay que orientar la enseñanza escolar a la comunicación de tales conocimientos, que los niños pueden asimilar en el proceso de su generalización y abstracción teóricas, conducentes a los conceptos teóricos. La escuela, a nuestro juicio, debe enseñar a los niños *a pensar teóricamente*. (DAVIDOV, 1988, p.6).

O pensamento teórico corresponde à lógica dialética. No processo de desenvolvimento do pensamento da criança, o teórico ainda não corresponde a uma forma essencial de seu conhecimento. O pensamento conceitual teórico corresponde à fase do desenvolvimento do adolescente, onde ele já consegue elaborar conceitos abstratos.

No entanto, isto não significa que não se possa mediar este tipo de pensamento com a criança na idade de Educação Infantil porque, hoje em dia, com os modelos de comunicação, as tecnologias e as informações compondo parte do cotidiano da criança, diríamos que ela é mais letrada e experta em muitas situações. Ou seja, o contexto histórico-social onde está inserida influencia muito no desenvolvimento do seu pensamento conceitual. Muitas crianças não acreditam em Papai Noel, conseguem elaborar raciocínio lógico sobre e até a desestruturar certos pensamentos dos adultos. Assim, para ilustrar este fato, nos remetemos a dois exemplos observados em campo.

No primeiro caso (1), quando uma criança-menina de 4 anos questiona o seu pai sobre o porquê de ela não poder dizer “Em nome da mãe, da filha e do espírito santo”, mostrando total desacordo com um tipo de pensamento onde o que foi generalizado foi “em nome do pai, do filho e do espírito santo”. Porque esta criança-menina teve esse tipo de pensamento? Porque começou a diferenciar o gênero masculino e feminino. E, assim, ela elabora um pensamento conceitual na fase em que o seu pensamento ainda é visual por imagens, ou seja, um pensamento formado pela categorização dos objetos e fenômenos.

No segundo caso (2), quando uma professora lia a estória de Chapeuzinho Vermelho para crianças de 5 anos, depois da leitura pediu a elas que dessem uma opinião sobre a estória. Essa criança-menina diz que não gostou da estória porque a

⁴⁴ Em itálico no original.

“mãe de Chapeuzinho Vermelho é muita má, porque pediu a sua filha para levar comida a sua avó sabendo que no bosque tinha um lobo mau que come crianças. E, também, porque a mãe de Chapeuzinho Vermelho é folgada e não ama a sua mãe, porque não foi ela quem se preocupou em ir a ver a sua mãe velhinha”. Acredito que este tipo de pensamento conceitual da criança se deve a que o seu contexto histórico-social é rico em vivências, experiências e ela consegue entender e aplicar na realidade certos conceitos. Não estamos esperando das duas crianças explicarem certas coisas de forma teórica como faria um adolescente. No entanto, ao contar este fato, muitos adultos ficarão envergonhados perante o pensamento lógico das duas crianças.

A essência do pensamento teórico, segundo Davidov (1988), se expressa da seguinte forma:

La esencia del pensamiento teórico consiste en que se trata de un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de *su origen y desarrollo*⁴⁵. Cuando los escolares estudian las cosas y los acontecimientos desde el punto de vista de este enfoque, comienzan a pensar teóricamente. (DAVIDOV, 1988, p.6).

O pensamento teórico corresponde à lógica dialética, e portanto está fundamentado nas leis do materialismo dialético e histórico. Este pensamento tem como característica chegar à essência dos objetos e dos fenômenos da realidade por meio do método de ascensão do abstrato ao concreto pensado. A origem e o desenvolvimento dos objetos e dos fenômenos da realidade só podem ser captados e compreendidos na sua totalidade por meio do pensamento conceitual. Poderíamos indicar que o significado que contém uma palavra seria o concreto pensado. Por exemplo, uma criança até 1 ano não compreenderia o significado⁴⁶ do conceito “fósforo”, “colher”, “pão”, porque ela ainda não se apropriou do essencial desses objetos e, portanto, não consegue entender ou compreender a função social, suas definições e variadas expressões. A criança não tem uma conscientização porque não se apropriou devidamente das significações ao seu redor. Assim, ela faria um uso do seu jeito, até desconhecendo o perigo que isso lhe pode ocasionar.

⁴⁵ Em itálico no original.

⁴⁶ A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social (LEONTIEV, 1978, p.94).

Domínguez (2007) esquematiza a análise da lógica dialética desde as categorias do concreto, do abstrato, da generalização e do conceito, categorias que foram definidas no momento de analisar a lógica formal. Desta forma, referindo-se ao concreto escreve:

A diferencia del enfoque propio de la Lógica Formal, dentro de la visión aportada por la Lógica Dialéctica, estas categorías adquieren un diferente contenido y sirven de sostén a la interpretación de lo que caracteriza el pensamiento teórico. De acuerdo con esta concepción lo concreto es entendido como “unidad de lo diverso”, por cuanto el objeto es visto en su movimiento e interconexión universal. (DOMÍNGUEZ, 2007, p.82).

O concreto são os objetos e os fenômenos da realidade refratados na consciência humana como o ideal da realidade. O ser humano, por meio do pensamento conceitual, analisa, sintetiza, organiza, verifica e processa informações por um sistema de análise e síntese da essência que corresponde a cada objeto ou pensamento. Desta forma, para uma criança de 1 ano a palavra “flor” pode não ter um significado conceitual; mas para uma criança de 4 a 6 anos a palavra “flor” já tem significado real, possibilitando a elaboração de um pensamento conceitual. Da mesma forma, para essa criança de 4 a 6 anos, dizer-lhe: uma “rosa”, denota que ela já tem compreendido o significado ou conceito da palavra. Assim, esta criança consegue fazer interconexões entre vários objetos por meio de uma relação essencial e simples.

Marx (1971) diz o seguinte sobre esta premissa:

Lo concreto es la unidad de la diversidad. Esta es la razón de que aparezca en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida de la intuición y de la representación del todo, tal como aparece en el espíritu, como una totalidad pensada, es un producto del cerebro pensante, que se apropia del mundo de la única forma que le es posible, según un modo que difiere de la apropiación artística, religiosa práctico-espiritual de ese mundo. (MARX, 1971, p.165).

Devemos entender que o ser humano apreende por meio das suas sensações, percepções e representações os objetos e os fenômenos da realidade. A diferença é que por meio do pensamento conceitual são analisadas essas peculiaridades como processo dedutivo, do geral ao singular, como processo de síntese. No pensamento conceitual o concreto aparece em dois momentos: o concreto real, que é o objeto em movimento e em suas interconexões universais com o resto dos objetos da realidade, e o concreto

pensado, que é o reflexo na mente humana do concreto real e onde se capta a essência de objeto e, a sua vez, suas múltiplas vinculações e determinações.

Domínguez (2007) se refere ao abstrato do pensamento teórico, desta forma:

Lo abstracto se define como “relación históricamente básica, contradictoria, simple y substancial de lo concreto reproducible”. (Davidov, 1981, p.339). Esto significa que la abstracción teórica destaca el estadio del desarrollo de lo real en el que surge la relación más simple que contiene las características del todo, y cuyo devenir permite el descubrimiento posterior de la esencia del objeto o fenómeno de que se trate. (DOMÍNGUEZ, 2007, p. 82).

No pensamento conceitual, o abstrato é essa relação contraditória e historicamente básica que temos que reconhecer e que, posteriormente no seu devir, possibilita ao pensamento humano captar o essencial que contém os objetos e os fenômenos da realidade, neste momento estamos em presença do pensamento conceitual. Quando a criança se apropria do significado concreto e real dos objetos e fenômenos da realidade, por meio do conceito científico, começa a generalizar o uso na sua prática.

Para Domínguez (2007), a generalização tem este significado exato:

La generalización teórica define el momento de identificación de la ley, de los aspectos esenciales, caracteriza al objeto o fenómeno estudiado. Davidov apunta que la generalización teórica revela la esencia como regularidad del desarrollo y sus determinantes. Este tipo de generalización permite descubrir la conexión necesaria de fenómenos singulares dentro de un cierto todo, la ley que rige el devenir de ese todo. [...] Finalmente llegamos a la formación del concepto teórico como “universal concreto”, como reproducción mental de lo concreto real, que refleja lo general, la ley, y lo particular; esto es, las múltiples determinaciones del objeto. (DOMÍNGUEZ, 2007, p. 82-83).

Na generalização conceitual a essência dos objetos e fenômenos da realidade é captada no seu devir pelo ser humano, na sua simplicidade e por meio de múltiplas manifestações que se produzem como consequência de seu próprio movimento interno.

O conceito científico se caracteriza por mostrar o concreto pensado como resultado da análise dedutiva que se realizou para captar a essência dos objetos e dos fenômenos da realidade. O conceito científico é a essência pensada que está na consciência humana. Segundo Ilienkov (1981):

Esto significa que todas las definiciones abstractas, realmente científicas y no ilusorias y vacías, no aparecen solamente en la cabeza del hombre como el resultado de una reducción irreflexiva y fortuita de lo concreto a lo abstracto, sino como resultado de la progresión sistemática de la conciencia a lo largo del proceso regular general del desarrollo de la ciencia, de la concretización del saber existente y de la transformación crítica. (ILIÉNKOV, 1981, p. 137).

Os conceitos científicos não são resultado da invenção da mente humana, senão de um processo dialético que vai do concreto real ao abstrato e volta como concreto pensante, como processo dialético que se dá em forma de espiral dialético.

Davidov (1988) destaca a importância dos conceitos científicos formados pelo pensamento teórico, desta forma:

El pensamiento teórico ya no opera con representaciones sino propiamente con conceptos. El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial. Tener un concepto sobre uno u otro significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia. (DAVIDOV, 1988, p. 126).

No pensamento teórico o conceito leva em si a essência da significação dos objetos e dos fenômenos da realidade. Por meio do conceito, o ser humano consegue se apropriar da essência da natureza, da sociedade e do pensamento. Quando há uma efetiva apropriação dos conceitos científicos por parte da criança, ela começa a reproduzir mentalmente o conteúdo do conceito. Assim, a criança universaliza o seu conhecimento sobre o próprio objeto e sobre os fenômenos da realidade. A criança, com o domínio do conceito científico, não tem porque experimentar o objeto para apropriar-se da sua essência. Ela começa a pensar o mundo desde a perspectiva da apropriação do conteúdo dos conceitos científicos.

Na criança de 4 a 6 anos já começa a surgir um pensamento pré-conceitual. O domínio das peculiaridades da comunicação da criança lhe permite um grande salto qualitativo para que consiga começar a operar com conceitos científicos, deixando de lado os conceitos espontâneos que se caracterizam por serem empíricos, apropriados a partir do conhecimento sensitivo e perceptivo.

Nos seus estudos, Talízina (1988) mostra que a criança pode assimilar os objetos e fenômenos da realidade por duas vias, o que se fundamenta nos postulados da Lógica Formal, sendo esta segunda via derivada da Lógica Dialética:

Otra cosa completamente distinta es cuando el niño empieza a estudiar en la escuela. El proceso de enseñanza presupone el paso del desenvolvimiento espontaneo de la actividad del niño a la actividad orientada y organizada. Los conceptos formados en el niño en la escuela se caracterizan, en opinión de Vigotski, porque su asimilación comienza con la concienciación de las características esenciales del concepto, lo cual se alcanza con la introducción de la definición.

Es precisamente en la *concienciación* de las características esenciales donde Vigotski veía el carácter específico de la formación de los conceptos científicos. El camino de la formación de los conceptos, que comienza con el esclarecimiento de las características esenciales, lo llamaba Vigotski el camino “de arriba abajo”, o sea, de la definición hacia los objetos reales, a diferencia de la vía “de abajo arriba”, de los objetos a la determinación, características de la formación de los conceptos “vulgares”. (TALÍZINA, 1988, p. 148-149).

O grande salto acontece na criança quando ela começa a conscientizar-se dos significados e sentido dos conceitos científicos. A internalização dos significados permite à criança desenvolver suas Funções Psíquicas Superiores, importantes para o seu desenvolvimento ontogenético. A criança que conhece o significado dos conceitos dos objetos e dos fenômenos da realidade começa a ter uma vida diferente no contexto histórico-social onde está inserida. Certamente que uma criança de 4 a 6 anos não consegue apropriar-se da totalidade dos conceitos científicos, no entanto, o fato de começar a apropriar-se e a compreender as interconexões que se dão nos objetos e nos fenômenos da realidade constitui um grande logro para a formação do seu psiquismo pois, dessa forma, começa a compreender e a captar o histórico-social da comunidade humana.

Para Talízina (1988), a atividade orientada e organizada pela mediação do adulto é a fonte da assimilação dos conceitos científicos pela criança na Educação Infantil. Uma atividade espontânea ou livre não desafia a criança a pensar de forma conceitual porque não lhe proporciona ações para analisar e sintetizar conteúdos de ensino. Insistir na Educação Infantil com conhecimentos sensitivos e perceptivos, fundamentados no empirismo, seria insistir em potencializar na criança o conceito espontâneo ou vulgar. Resumindo diríamos, citando a Vygotski (2006):

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 2006, p. 64).

Vygotski (2006), em plena época de 1925, já manifestava que a criança tinha um desenvolvimento do pensamento conceptual, só que para ele ainda era de forma incompleta. Mas, que diria Vygotski se vivesse neste nosso século XXI? O conhecimento que hoje tem uma criança de 4 a 6 anos que está inserida num contexto histórico-social a dota de mais conscientização e domínio de conceitos do que uma criança da época de Vygotski. Quando a mediação é efetiva, a criança consegue a ascensão do abstrato ao concreto pensado. Desta forma, a criança consegue assimilar o concreto real e reproduzi-lo por meio do concreto pensado.

Agora, usaremos o esquema de Davydov (1981) para de maneira resumida realizar uma diferenciação entre pensamento⁴⁷ empírico e pensamento teórico:

1. El saber empírico se elabora a través de la **comparación** de los objetos y de las representaciones acerca de los mismos, lo que permite destacar en ellos las propiedades iguales y comunes. El saber teórico surge en base al **análisis** del papel y de las funciones de una cierta relación de las cosas dentro del sistema desarticulado.
2. La comparación destaca una propiedad **formalmente** general, cuyo conocimiento permite catalogar objetos sueltos en determinada clase formal, independientemente de si dichos objetos están o no relacionados entre sí. Mediante el análisis se halla una relación singular y **real** de las cosas que a su vez sirve de cimiento genético de todas las demás manifestaciones del sistema, relación que interviene como forma **general** o esencia del todo mentalmente reproducible.
3. El saber empírico, al que subyace la **observación**, refleja sólo las propiedades **externas** de los objetos y por eso descansa plenamente sobre las representaciones gráficas. El saber teórico, que surge sobre la base de las **transformaciones** de los objetos, refleja las relaciones y nexos **internos** de

⁴⁷ Davidov usa a expressão “conhecimento” no lugar de “pensamento” para indicar a abstração, a generalização e o conceito na sua unidade.

éstos. Al reproducirse el objeto en la forma de conocimiento teórico el pensamiento **rebasa** los marcos de las representaciones sensoriales.

4. Formalmente la propiedad general se destaca como **contigua** a las propiedades particulares de los objetos. En el conocimiento teórico se consolida el nexo de la relación general efectiva con sus diversas manifestaciones, el **nexo** de lo general con lo particular.

5. La operación de concretar el saber empírico consiste en seleccionar las ilustraciones y ejemplos que entran en la clase correspondiente formalmente destacada. Concretar el saber teórico requiere transformarlo en teoría desarrollada mediante la **deducción** y explicación de las manifestaciones particulares del sistema a través de su cimiento general.

6. Un medio indispensable de consolidación del saber empírico es la **palabra-término**. El conocimiento teórico se expresa ante todo en los **métodos** de la actividad mental, y luego ya en los diversos sistemas de símbolos y signos, en particular con los medios del lenguaje natural y artificial (el conocimiento teórico puede existir ya como procedimiento deductivo de lo particular a través de lo general, sin que todavía exista formalización terminológica). (DAVYDOV, 1981, p. 360-361)⁴⁸.

No contexto histórico-social contemporâneo, a escola da Educação Infantil é esse espaço onde as crianças se apropriam dos objetos e dos fenômenos da realidade, que lhes servem como forma de desenvolver e formar suas Funções Psíquicas Superiores. Nas escolas as crianças devem potencializar o seu pensamento conceitual a partir das atividades que lhes são oferecidas, sendo estas desafiadoras, instigadoras e não oferecidas a elas como simples formas de aprender a reproduzir o conhecimento. Os tipos de estruturas e conteúdos das atividades fundamentadas nos princípios do pensamento teórico-dialético são indispensáveis para que as crianças assimilem a essência dos objetos e dos fenômenos da realidade. Assim, a atividade prática se consolida como forma fundamental para o desenvolvimento e formação do pensamento conceitual e, por meio dessa ação dialética, as crianças começam a assimilar o ideal como imagem do objeto.

Na opinião de Davydov (1981):

Lo ideal es el reflejo de la realidad objetiva en las formas de actividad subjetiva del hombre social (en sus imágenes internas, móviles y metas), que reproduce ese mundo objetivo. Ello se revela en el consecuente proceso formativo del objeto necesario, realizado en la actividad. (DAVYDOV, 1981, p.286).

Por meio de uma atividade eficaz que se fundamenta no pensamento teórico ou na lógica dialética, o professor ensina a criança de 4 a 6 anos a efetuar operações que

⁴⁸ Grifo nosso.

lhe permitam descobrir as propriedades essenciais dos objetos e dos fenômenos da realidade. Esta atividade e a mediação eficaz do professor devem estar fundamentadas na lógica dialética, meio eficaz para a formação do pensamento conceitual.

Por isso, nossa tese central, neste capítulo, é a de que a Educação Infantil é um espaço fundamental, rico e inigualável como processo de ensino, de modo que quando baseados nos fundamentos da Lógica Dialética podemos contribuir ao desenvolvimento do **pensamento conceitual empírico**⁴⁹ na idade infantil, servindo de ponto de partida para o posterior desenvolvimento do **pensamento conceitual teórico**⁵⁰ na idade escolar.

Não se trata da educação das crianças pequenas quando as deixamos vivenciar e experimentar o mundo cultural de forma independente e sem a mediação do adulto. Atualmente, na Educação Infantil há um discurso de que a criança é produtora de cultura, no entanto, o que se esconde é a intenção de deixar a criança no seu livre alvedrio partindo do suposto de que ela cria por si mesma uma cultura infantil, enfatizando o famoso binômio do cuidar-educar, muito praticado atualmente na Educação Infantil.

Assim, para Vigotski (2001a, p.334), o ensino deve produzir o novo no desenvolvimento psíquico da criança, afinal: *“o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”*.

Sobre a importância da aprendizagem na Educação Infantil, Vigotski (2001b) expressa:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem 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 um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VIGOTSKI, 2001b, p. 115).

Enfatizamos que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, fundamentado na tese de Vigotski (2001a, p.333), onde o bom “ensino deve fazer o desenvolvimento

⁴⁹ Grifo nosso.

⁵⁰ Grifo nosso.

avançar”. Por meio da significação o objeto se descobre como que ligado, relacionado ao ser humano. Esta significação está refletida na linguagem. Por meio da linguagem há uma apropriação do objeto e objetivação do sujeito. Por isso Leontiev (1978) indica:

No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual o homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. [...] A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo de mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (LEONTIEV, 1978, p. 94-95).

Assimilar as experiências vividas pelo ser humano não significa só um contato superficial ou um simples conhecimento do que foi experimentado. A assimilação das experiências históricas e sociais é mais do que isso; é internalizar essas experiências na forma objetiva e concreta. É comum indicar que assimilar tal conhecimento é só conhecer o objeto assimilado, mas assimilar um conhecimento é deixar que esse objeto potencialize transformações radicais no interior do psiquismo humano. O desenvolvimento do psiquismo humano é válido e verdadeiro quando o objeto assimilado provoca transformações qualitativas no ser humano.

Focando esta premissa na realidade escolar da Educação Infantil, notamos que muitas vezes não são dadas as condições adequadas para que a criança possa assimilar um conteúdo ensinado a ela. A assimilação só será proveitosa e trará mudanças qualitativas em seu desenvolvimento psíquico quando há uma internalização do conteúdo apreendido. Para que ocorra essa verdadeira internalização, a criança deve ter uma excelente mediação do adulto. Sem isso é impossível pensar em mudanças de significações para as crianças.

A escola da Educação Infantil deve repensar que tipo de significações quer transmitir e que condições estão dando para que as crianças possam assimilar e internalizar as experiências das gerações precedentes.

Leontiev (1978) indica esta situação desta forma:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropriar-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna

para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p.96).

A escola da Educação Infantil é a instituição encarregada de oferecer condições adequadas para que as crianças possam assimilar as significações produzidas pelas gerações que nos precederam. Nela, as crianças entram em contato com a totalidade das significações, mas se não são dadas as condições para que possam assimilar objetiva e subjetivamente estas significações a escola não estará potencializando mudanças qualitativas nas crianças. Assimilar estas significações deve partir de motivos criados nas crianças. As crianças devem ser motivadas para que vejam e sintam que internalizar as significações as tornará mais humanos. Internalizar as significações desde a perspectiva do sentido objetivo e subjetivo fará com que o indivíduo seja mais humano. Criar motivos nas crianças tem o sentido de problematizar os conteúdos, indagar sobre o problema ou até certo ponto provocar nas crianças situações problema para as quais elas saiam buscando as soluções.

Nas escolas, os tipos de mediações devem criar situações problema para as crianças. Os professores não devem ser facilitadores do próprio conteúdo de conhecimento para os alunos, mas problematizar as atividades para os alunos não significa que essas situações não possam ser resolvidas por eles devido à idade, série etc. Pelo contrário, problematizar os conteúdos a partir das experiências dos alunos, criando novas necessidades e motivos para irem além do que já sabem, ou aprender o que ainda não sabem efetivamente. Por exemplo: criar situações problema, por meio da mediação tanto do professor como das atividades mediadas por outros, por objetos, pelos espaços físicos, conteúdos, materiais didáticos etc., não significa ensinar a uma criança de 4 a 6 anos matérias de física ou química, como é realizada no nível do Ensino Médio, mas utilizar metodologias de ensino que priorizem a atividade mediada naquilo que ela já pode e consegue compreender sobre esses assuntos, a partir de suas experiências e dos outros colegas. É importante que fique entendida esta forma de ensinar ou mediar o bom ensino para as crianças. Nesta perspectiva, o trabalho do professor é ir à busca de alternativas de exercer mediações cada vez mais aprofundadas nos processos de aprendizagens das crianças. É desta maneira que os professores serão também os mediadores do processo de humanização das crianças.

A criança deve construir o sentido pessoal das significações criadas pela humanidade. A não apropriação dos sentidos das significações seria o fracasso dessa criança no mundo social, no mundo cultural. Por exemplo, se uma criança não se apropria do significado das regras sociais ou condutas sociais, lhe será difícil ser aceita no meio coletivo. O ser humano deve assimilar ou apropriar-se dos significados dos conteúdos produzidos ao longo da história humana para que possa viver como ser humano e criar novas necessidades para as crianças do futuro.

CAPÍTULO 3

A ANÁLISE DO MÉTODO NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

El individuo puede pensar, sentirse, esforzarse y trabajar por sí mismo; pero él depende tanto de la sociedad –en su existencia física, intelectual, y emocional– que es imposible concebirlo, o entenderlo, fuera del marco de la sociedad. Es la "sociedad" la que provee al hombre de alimento, hogar, herramientas de trabajo, lenguaje, formas de pensamiento, y la mayoría del contenido de su pensamiento; su vida es posible por el trabajo y las realizaciones de los muchos millones en el pasado y en el presente que se ocultan detrás de la pequeña palabra "sociedad".

Albert Einstein (In: ¿Por qué Socialismo?)

3.1 Análise do método na Teoria Histórico-Cultural

Vygotski (1996), para fundamentar suas pesquisas sobre o desenvolvimento ontogenético do ser humano e para refutar os métodos de pesquisas utilizados na sua época tanto pelas teorias biologicistas, que concebem o desenvolvimento como uma simples maturação biológica, quanto pelas teorias “espiritualistas” [idealistas ou metafísicas] ou mecanicistas, fundamentadas na visão idealista hegeliana, propõe o **método genético experimental (microgenético)** para explicar o desenvolvimento psicológico humano como processo histórico-social que usa as categorias do materialismo histórico dialético.

As questões problemáticas sobre formação e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, a formação da personalidade, do pensamento, da memória etc., colocadas pelas outras psicologias ou pedagogias, em sua época, não eram respondidas adequadamente porque o método que aplicavam não conseguia chegar à essência mesmo do problema, às interconexões existentes entre os objetos e os fenômenos da realidade.

Para Vygotski, (1996), é fundamental que:

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. [...] La total revelación del método deberá ser el objetivo de toda la obra en su conjunto.

[...] El problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 1996, p.47).

Por isso, Vygotski (1996) argumenta que o pesquisador deve utilizar um método para subsidiar suas pesquisas, de forma a mostrar as peculiaridades dos objetos de estudo e dos fenômenos da realidade. Para Vygotski (1996), o método não é só um procedimento, deve possuir essencialidade teórica e revelar essa essência, direcionando a pesquisa.

Vygotski (1996) propõe um método que abarque todos os tipos de pesquisas e distintas abordagens metodológicas capazes de responder à origem das Funções Psíquicas Superiores por meio das relações histórico-sociais, corroborando com que a existência humana é socialmente mediada pelos produtos humanos, pelos signos e pelas ferramentas.

Uma pesquisa que não tenha bem claro o seu método se candidata ao fracasso porque, segundo Vygotski (1996), o método auxilia o pesquisador a desmembrar o objeto de estudo e os fenômenos da realidade em unidades interconectadas com os objetivos primordiais de toda pesquisa, ou seja, o de apreender e o de aprofundar as partes essenciais do objeto de conhecimento. Além disso, o método sistematiza esse conhecimento produzido, expressando a unidade dialética em conceitos, da perspectiva da generalização.

Para Vygotski (1996), o método que capta as interconexões e a essência dos objetos e fenômenos da realidade é o materialismo histórico-dialético porque:

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialectico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKI, 1996, p. 67-68).

Os objetos e fenômenos da realidade devem ser estudados em movimento, ou seja, por meio da sua dimensão histórica e não como história apenas do passado. Trata-se, pois, da história interconectada entre o passado e o presente, como processo para captar o devir e não como produto já acabado. Assim, analisar os objetos e fenômenos da realidade na perspectiva de processo é captar-lhes a essência por meio das relações

dinâmico-causais, como forma de compreender o essencial e não apenas as aparências.

Para estudarmos o objeto da pesquisa em movimento é necessário utilizarmos a lógica dialética, fundamentada nas categorias do materialismo histórico-dialético. Estudar algo em movimento pressupõe analisar o seu processo de desenvolvimento, por intermédio do método de ascensão do abstrato ao concreto pensado.

A historicidade dos objetos e dos fenômenos da realidade é a grande descoberta de Vigotski (1996) para solucionar a crise da psicologia da sua época. Historicidade está relacionada com a materialidade, daí que:

A partir de agora nos manteremos nessa via para nossa análise: partiremos de uma série de fatos, ainda que só se trate de fatos de caráter muito geral e abstrato (como tal o qual sistema psicológico e seu modelo, as tendências e o destino de diferentes teorias, estes ou aqueles métodos de conhecimento, categorizações científicas e esquemas etc.). Não os trataremos do ponto de vista da lógica abstrata, puramente filosófica, mas como determinados fatos da história da ciência. Ou seja, como acontecimentos concretos, historicamente vivos. (VIGOTSKI, 1996, p.210).

Os acontecimentos históricos não podem ser analisados da perspectiva da lógica formal porque esta lógica está fundamentada nas leis empíricas e, como tal, só consegue abstrair ou desmembrar os objetos ou fenômenos da realidade por meio das sensações e percepções que tem sobre eles. O que propõe Vigotski (1996) com seu método é ver e analisar esses acontecimentos como sendo concretos e historicamente constituídos. O sentido histórico, também, nos leva a compreendê-lo num sentido social porque acontece dentro de um contexto social.

Vigotski (1996) argumenta que a única solução para os problemas da psicologia da época é da perspectiva da lógica histórico-dialética, que por meio do processo de ascensão do abstrato ao concreto pensado se pode chegar a explicar a essência dos objetos e fenômenos da realidade.

O método materialista histórico-dialético se compõe de duas vias imprescindíveis para Vigotski (1996): o conhecimento material e a sua lógica como dialética, ou seja:

Para ele [Biswanger] as relações entre as ciências não estão determinadas por seu desenvolvimento histórico nem pelas exigências da experiência científica (isto é, pelas exigências da própria realidade que se conhece através da ciência), mas pela **estrutura lógico-formal** dos conceitos. [...] Basta adotarmos a perspectiva realista-objetiva – isto é, **materialista em**

gnosologia e dialética em lógica – na análise teórica do conhecimento científico para que aquela teoria se torne inviável. Esse novo enfoque nos indica que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala várias vezes que para a lógica dialética a metodologia das ciências é o reflexo da metodologia da realidade. [...] ‘A dialética subjetiva, o pensamento dialético não é mais do que um reflexo do devir através de contradições (...)’ [...] aqui aparece claramente a exigência de levar em consideração a dialética objetiva da natureza na hora de investigar a dialética subjetiva em tal ou qual ciência, ou seja, o pensamento dialético (VIGOTSKI, 1996, p.246).

Nesta citação de Vigotski (1996) notamos como atribui a crise da psicologia ao método que se usava na sua época, e critica o método da lógica formal porque não consegue relacionar os processos históricos com os métodos da ciência fundamentada nessa lógica formal. Para Vigotski (1996), o problema da ciência da sua época é a análise dos objetos da Psicologia desconectada de perspectiva histórica e dialética. Para solucionar esse problema, propõe o método da lógica dialética – perspectiva realista-objetiva – na qual a sua teoria de conhecimento se fundamenta no materialismo e sua lógica na dialética. Desta forma, Vigotski (1996) propõe um salto qualitativo na ciência psicológica, porque mostra que os objetos e fenômenos da realidade determinam a experiência humana, o objeto da ciência e seu método. Segundo Vigotski (1996), não há como separar a realidade histórica da ciência, de seus procedimentos como forma de desmembrar o objeto da ciência e conhecer sua essência num processo histórico. Assim, a superação do problema de crise da Psicologia pode ser atingida quando:

Somente a renúncia radical ao empirismo cego, que persegue as sensações introspectivas diretas e está cindido internamente em dois; somente a emancipação da introspecção, sua exclusão de um modo parecido a como foram ignorados os olhos em física; somente a ruptura em duas psicologias e a escolha entre ambas de uma só oferecem a saída para a crise. A unidade dialética da metodologia e da prática com a psicologia constitui o destino e a sorte de uma dessas psicologias; a completa renúncia à prática e a contemplação das essências ideais são a sorte e o destino da outra; a ruptura total e a separação entre ambas são a sorte e o destino comum que espera a ambas (VIGOTSKI, 1996, p.353).

Vigotski (1996) rejeita o empirismo como método da Psicologia porque se fundamenta nos dados resultantes das sensações, percepções e representações, sendo que partindo destes dados é impossível ao empirismo chegar à essência dos objetos e

dos fenômenos porque o empirismo não apreende essa essência em movimento e dentro de um contexto histórico de desenvolvimento.

A única saída para esta crise da Psicologia, segundo Vigotski (1996), é entre a unidade dialética da teoria e da práxis, ou seja, a junção entre o método e a metodologia fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Desta forma, Vigotski (1996) rejeita todo método e metodologia que se fundamenta na lógica formal, denunciando ao mesmo tempo, que muitos deles dizem que são diferentes, porém, ao analisá-los verificou que estão fundamentados sempre nos princípios da lógica formal, na qual os objetos de estudo e fenômenos da realidade não são objetivos. E para a lógica dialética, os objetos e fenômenos da realidade existem de forma objetiva, independente da nossa consciência, sendo todo cognoscíveis.

Depois de rejeitar as diversas formas de idealismo e materialismo mecanicista para resolver a crise da Psicologia, Vigotski (1996) fundamenta que a solução a essa crise só pode dar-se por meio do materialismo histórico-dialético do marxismo, como método e metodologia:

Se nos lembrarmos do que dissemos anteriormente sobre o método indireto, poderemos nos dar conta facilmente de que a análise e o experimento pressupõem o estudo indireto: através da análise dos estímulos chegamos finalmente a desvendar o mecanismo da reação; pela análise do destacamento, interpretamos o movimento dos soldados; pela forma da fábula, podemos compreender as reações que esta causa. Em essência, é o mesmo que diz Marx quando compara a força da abstração com o microscópio e com os reagentes químicos nas ciências naturais. Todo *O capital* está escrito segundo esse método: Marx analisa a “célula” da sociedade burguesa – a forma do valor da mercadoria – e mostra que é mais fácil estudar o organismo desenvolvido do que a célula. Nesta lê a estrutura de toda a construção e de todas as formas econômicas. Para o leigo, diz ele, pode parecer que sua análise se perde num labirinto de sutilezas. E, com efeito, são sutilezas; do mesmo tipo que nos apresenta, por exemplo, a anatomia micrológica (K. Marx e F. Engels, Obras, t.23, p.6). Se alguém conseguisse descobrir essa célula em Psicologia – o mecanismo de uma reação –, teria encontrado a chave de toda a Psicologia (VIGOTSKI, 1996, p.374).

Desta forma, Vigotski (1996) apresenta a sua nova Psicologia Geral fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, contrapondo-se a toda ciência que tem como base o idealismo. Fundar *O Capital* da Psicologia, desde a perspectiva do método marxista, é desvelar a célula unitária, a essência dos objetos e dos fenômenos da realidade. Marx descobre a célula do seu Capital no valor como força motriz do capitalismo. Assim, a nova Psicologia deve buscar a sua célula unitária para

explicar o desenvolvimento psíquico do ser humano. Para Vygotski (1991) essa célula seria a linguagem:

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da Psicologia é o que eu considero Psicologia Geral. (VIGOTSKI, 1996, p.392-393).

No entanto, Vygotski (1996, p. 395) esclarece que:

Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique. (VIGOTSKI, 1996, p.395).

Vygotski (1996) radicaliza com a expressão “marxista”, porque essa expressão já traz intrinsecamente ser materialista histórico-dialético, desta forma:

Um marxista-historiador nunca diria: “história marxista da Rússia”. Consideraria que isto se depreende dos próprios fatos. “Marxista” é para ele sinônimo de “verdadeira, científica”; não reconhecemos outra história a não ser a marxista. E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não a coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. [...] A Psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única Psicologia verdadeira como ciência; outra Psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: tudo que já existiu e existe de verdadeiramente científico na Psicologia faz parte da Psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de Psicologia científica em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (VIGOTSKI, 1996, p.415).

Para ele, ser marxista é usar o método e a metodologia fundamentados no próprio materialismo histórico-dialético. Ser marxista é ver os objetos e fenômenos exteriores à própria consciência humana, ver que a realidade em si é objetiva e não produto da manifestação consciente do psiquismo humano é, enfim, apreender a essência num processo histórico e dialético por meio das contradições que se dão neles.

Desta forma, Vygotski (1996, p.416) conclama a nova Psicologia marxista:

Ele conclama uma Psicologia como ciência, com seus próprios objetos e fenômenos da realidade, independente de qualquer outra ciência, tanto idealista como materialista mecanicista. (VIGOTSKI, 1996, p.416).

A nova Psicologia de Vygotski se diferencia das outras psicologias da sua época porque descobre que o desenvolvimento do psiquismo humano se concretiza pela influência do exterior que, num processo dialético, se internaliza no próprio psiquismo humano desenvolvendo suas próprias Funções Psíquicas Superiores. Desta forma, o exterior é internalizado por meio dos signos e ferramentas, de forma dialética.

Tendo essa Psicologia seu alicerce no materialismo histórico-dialético possui uma missão fundamental:

Com esse nome nossa ciência entrará na nova sociedade, no limiar da qual começa a se estruturar. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. [...] **Na futura sociedade, a Psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo.** Sem ela a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta (VIGOTSKI, 1996, p.417).

O objetivo crucial e mais importante desta nova Psicologia fundada na escola vygotskiana é a constituição de uma nova sociedade por meio de um novo ser humano que domine suas características biológicas, que forme e desenvolva a sua personalidade e sua conduta por meio da formação e desenvolvimento das suas Funções Psíquicas Superiores, tais como: atenção, percepção, memória, pensamento e linguagem.

3.2 Princípios do Método Microgenético da Teoria Histórico-Cultural

Vygotski (1996) enfatiza que o método microgenético analisa os objetos e os fenômenos na sua totalidade e não como estáticos e isolados, desta forma:

Ya se entiende claramente que el propio sentido del análisis debe modificarse de raíz. Su tarea fundamental no es descomponer el todo psicológico en partes e incluso en fragmentos, sino destacar el conjunto psicológico integral determinados rasgos y momentos que conservan la primacía del todo (VYGOTSKI, 1996, p.99-100).

Desta forma, Vygotski (1996) propõe elaborar uma vinculação entre a psicologia geral e o materialismo histórico-dialético, da mesma forma como Marx tinha feito partindo das categorias desse materialismo para analisar a mais-valia, o capital e a

alienação para relacionar as ideias do materialismo histórico-dialético com a crítica à economia política; foi necessário, assim, desenvolver categorias gerais, mas de fundamentos estritamente psicológicos para estabelecer uma relação entre a psicologia e o marxismo. Por isso, Vygotski (1996), parte das seguintes premissas: a chave para compreender os processos das Funções Psíquicas Superiores são os instrumentos e os signos empregados na atividade mediada; essas Funções Psíquicas Superiores do ser humano possuem sua origem no contexto histórico-cultural do ser humano, na cultura onde ele está inserido; a concepção histórica do desenvolvimento do ser humano e, por último, a sua total confiança na análise do método genético como forma de abstrair e generalizar a formação e desenvolvimento do próprio ser humano.

O método dialético analisa essas peculiaridades interconectadas, ou seja, em unidades e não em elementos sem conexões e sem movimento. Assim, o **método Genético Experimental** (Microgenético) de Vygotski (1996) se propõe a destacar as peculiaridades do todo, descobrir seus nexos e sua essência durante a análise em unidades dos objetos e dos fenômenos da realidade, composto de quatro princípios fundamentados no materialismo histórico-dialético:

3.2.1 Análise dos objetos e os fenômenos da realidade como processos e não como produtos.

Vygotski (1996) afirma:

El análisis del objeto debe contraponerse al análisis del proceso el cual, de hecho, se reduce al despliegue dinámico de los momentos importantes que constituyen la tendencia histórica del proceso. [...] Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados (VYGOTSKI, 1996, p.101).

Processo compreendido em movimento e em interconexões entre o todo que constitui os objetos e os fenômenos da realidade. Analisar só produto em si mesmo permite apenas possuir as peculiaridades que são comuns entre eles e desde esta perspectiva chegar a uma generalização abstrata irreal. Por isso, analisá-los como processo é ir de uma forma sincrética a uma síntese que capta o essencial nos objetos e nos fenômenos da realidade. A formação e o desenvolvimento do pensamento

conceitual passam necessariamente pela superação do pensamento sincrético, que tem sua fonte no conhecimento sensitivo e perceptivo.

3.2.2 Contraposição entre a Análise Descritiva e a Análise Explicativa

Na época de Vygotski (1996) era comum entre os psicólogos e os pedagogos analisar os objetos e os fenômenos da realidade apenas por meio de uma descrição, fundamentados na lógica formal calcada no idealismo e na metafísica, como também em alguns materialistas mecanicistas.

Vygotski (1996) explica a diferença entre *descrever* e *explicar* os objetos e os fenômenos da realidade desta forma:

Hemos visto que en la vieja psicología el concepto de análisis coincidía de hecho con el concepto de descripción y era contrario a la tarea de explicar los fenómenos. Sin embargo, la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno que se estudia y no sólo su descripción desde el punto de vista fenoménico (VYGOTSKI, 1996, p. 101).

A análise descritiva não permite chegar às peculiaridades, conduzindo a uma generalização comum que culmina numa abstração irreal que não corresponde à essência dos objetos e dos fenômenos da realidade. Por meio da descrição só se consegue captar o que é dado pelas sensações, percepções e representações, impossibilitando captar a essência deles por meio da descrição porque só mostra o lado exterior dos objetos e dos fenômenos da realidade.

Já a análise explicativa se fundamenta na lógica dialética como caminho que busca a generalização essencial, empreendida por meio da análise das categorias do materialismo histórico-dialético. Conforme o autor: "*explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra.*" (VYGOTSKI 1996, p. 216). Essa é a questão principal da análise explicativa: chegar a estabelecer conexões entre todos os fatos que compõem o objeto estudado, explicar a relação dialética que acontece entre o objeto estudado e a realidade que o compõe histórica e culturalmente.

Esta análise nos mostra que não podemos separar o objeto em si das formas históricas da formação do desenvolvimento do pensamento conceitual.

Luria (1992) leva em consideração o fato de que, na análise dos objetos e dos fenômenos, o pesquisador tem que ter cuidado quando observa os seus dados, porque:

As observações simples⁵¹ têm suas limitações. Podem levar a uma descrição de eventos imediatamente aparentes que seduza os observadores a realizarem pseudo-explicações baseadas em seu próprio entendimento fenomenológico. Este tipo de erro coloca em perigo o papel essencial da análise científica. Mas só é perigoso quando a descrição fenomenológica é superficial e incompleta. A observação verdadeiramente científica evita estes perigos. **A observação científica**⁵² não é pura descrição de fatos separados. Sua meta principal é visualizar um evento a partir do maior número possível de perspectivas. O olho da ciência não sonda uma "coisa", um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objeto é ver e entender a maneira pela qual a coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos (LURIA, 1992, p. 182).

Assim, Luria (1992) faz uma diferenciação interessante entre a observação simples, da lógica formal e a observação científica que corresponde à lógica dialética. Assim, a observação simples, que corresponde à lógica formal, tem suas limitações para o desenvolvimento e a formação de um pensamento conceitual porque se fundamenta nas percepções e sensações do sujeito que dirige a observação sobre os dados dos objetos e dos fenômenos da realidade. Destaca-se, pois, que estas observações fundamentadas na lógica formal descrevem esses objetos e fenômenos da realidade como sendo pseudoexplicações, ou seja, os resultados das observações fundamentadas nas percepções e sensações individuais ou particulares são tomados como generalizações que, na realidade, fundamentam-se nas observações empíricas perceptivas e sensitivas. Desta forma, as observações simples não podem abstrair a essência dos objetos e dos fenômenos da própria realidade.

Já a observação científica pertence à lógica dialética e, nessa perspectiva, a observação dos objetos e dos fenômenos da realidade não se realiza por pura casualidade empírica, porque a observação científica segue um processo de ascensão do abstrato para o concreto pensado visando analisar os objetos e fenômenos em seu próprio processo de formação e desenvolvimento, levando em consideração as unidades existentes no interior deles.

⁵¹ Grifo nosso.

⁵² Grifo nosso.

3.2.3 Análise dos comportamentos aparentemente “fossilizados” por meio da reconstituição da sua gênese

Vygotski (1996) explica o que seria esta terceira lei da microgenética:

En psicología solemos encontrar con bastante frecuencia procesos ya fossilizados, es decir, que por haber tenido un largo período de desarrollo histórico se han petrificado. La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetido millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origen (VYGOTSKI, 1996, p. 105).

Esta categoria da fossilização dos objetos e fenômenos da realidade nos remete a pensar naquelas generalizações fundamentadas na lógica formal, porque, quando uma criança não consegue captar a essência, geralmente essa criança é rotulada como problemática e o problema que tem para captar é referenciado como problema biológico, ou seja, o problema é apenas com ela, e não um problema de ensino, por exemplo. Assim, certas condutas dos processos de aprendizagem são fossilizadas nas crianças como se fossem problemas delas. No entanto, Vygotski (1996) adverte que esses elementos fossilizados não podem ser tomados como generalizações essenciais. A aparência externa, o que é observado simplesmente, não pode revelar a essência; é necessário ter uma observação científica fundamentada na lógica dialética para captar a essência, as interconexões em movimento e não em forma fossilizada.

Por isso Vygotski (1996) indica que, para superar esta forma fossilizada dos objetos e fenômenos da realidade, deve-se analisar desde a gênese do problema, pois:

[...] no existe otra vía que la del despliegue dinámico del proceso, es decir, la indicación de su origen. Por consiguiente, no debemos interesarnos por el resultado acabado, ni buscar el balance o el producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma superior, retrayendo su desarrollo histórico, haciéndola volver experimentalmente a la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento (VYGOTSKI, 1996, p. 105).

Levar em consideração que os objetos e os fenômenos da realidade têm fundamentação histórica e social é, portanto, conceber que têm movimento, produzem

mudanças e transformações em direção às novas formações. Assim, o procedimento de fossilizar acaba aparentemente com o movimento e não compreende que há nexos entre todos os objetos e os fenômenos da realidade.

Quando os objetos ou fenômenos da realidade estão automatizados, mecanizados e fossilizados devem ser colocados em “existência”, ou seja, devem ser vistos como historicamente constituídos e, por meio dessa característica histórica, devem ser analisados como processos e não como produtos finalizados. Por isso, todos os objetos e os fenômenos da realidade estão em movimento, porque são historicamente constituídos.

3.2.4 Análise de unidades ao invés de elementos

Vygotski (1993) avalia a questão da análise em elementos e da análise em unidades quando trata sobre o problema e o método de pesquisa na Psicologia da sua época. Assim, debruça-se sobre duas categorias: pensamento e linguagem. Para o autor, o problema principal dessas duas categorias se dá no plano da relação entre elas, no entanto, o problema do pensamento e da linguagem sempre foi estudado ao longo da ciência empírica e idealista, de modo que o que tange à relação existente entre eles sempre foi um tema pouco explorado. Houve várias tentativas idealistas ou mecanicistas para encontrar essa relação, mas nunca obteve-se uma resolução porque o método e a metodologia não davam conta de encontrar esse nexo essencial.

Vygotski (1993) expressa esta tentativa de solucionar o problema do pensamento e da linguagem desta forma:

Si intentamos formular en pocas palabras los resultados del estudio sobre el problema del pensamiento y el lenguaje en la historia de la psicología científica, podemos decir que las distintas aproximaciones han oscilado siempre y repetidamente entre dos polos extremos: entre la *identificación*, completa *fusión del pensamiento y la palabra*, y la total y absoluta *ruptura y separación* metafísica. (VYGOTSKI, 1993, p.16).

Ambos os polos extremos se fundamentavam no aspecto biológico, que seria o eixo comum existente entre os dois polos. Os partidários do polo da identificação afirmam que pensamento e linguagem coincidem, são iguais em toda sua manifestação

exterior e, se coincidem, não há por que ser analisado. Já os partidários da ruptura e da separação enfatizam que são elementos diferentes e que, se há uma relação entre eles, é só uma pura relação mecânica que igualmente não motiva a sua análise.

Vygotski (1993) propõe que o problema da identificação externa ou ruptura entre pensamento e linguagem tem como causa o tipo de análise que se usa, ou seja, que o tipo de método está fundamentando essa forma de análise. Assim, expressa que:

Conviene distinguir dos clases de análisis utilizados en psicología. La investigación de cualquier entidad psíquica presupone obligatoriamente un análisis. Este análisis puede adoptar dos formas básicamente diferentes; una de ella es la responsable del fracaso de todos los intentos de resolver este problema; mientras la otra es el único punto de partida acertado para acercarnos, aunque sólo sea el primer paso, hacia su correcta resolución (VYGOTSKI, 1993, p. 17).

Na sua análise, Vygotski (1993) consegue distinguir que há dois tipos de análise e que uma é responsável pelo fracasso de resolver o problema entre pensamento e linguagem, enquanto a outra se posiciona como saída para tal problemática. Assim, o problema se dá no tipo de método que se utiliza para analisar a essência do pensamento e da linguagem. Se o problema é o método, então devemos destacar a sua fundamentação teórica, porque cada método se fundamenta numa teoria.

Vygotski (1993) assinala que há dois tipos de análise: por elementos e por unidades. Vejamos o que diz sobre a análise por elementos:

El primer procedimiento de análisis psicológico se puede denominar de descomposición de conjuntos psíquicos complejos en sus elementos. Cabe compararlo con el análisis químico del agua por descomposición en hidrogeno y oxígeno. Lo esencial de este tipo de análisis consiste en que obtiene, como resultado, productos de naturaleza distinta a la del conjunto analizado, elementos privados de las propiedades inherentes al conjunto pero dotados de otras nuevas e insospechadas en aquél. Al investigador que en su deseo de resolver el problema del pensamiento y el lenguaje lo descompone en uno y otro, le sucede exactamente lo mismo. (VYGOTSKI, 1993, p. 18).

Vygotski (1993) caracteriza a análise por desmembrar ou descompor os conjuntos psíquicos complexos em seus próprios elementos constitutivos e em partes essenciais que compõem os objetos e fenômenos da realidade. Este desmembramento dos conjuntos psíquicos leva em consideração as características essenciais, no entanto, não chegam a ser a célula essencial que explica todos os conjuntos dos objetos e dos

fenômenos. Assim, no caso do problema do pensamento e da linguagem, esta análise só faz desmembramento destas categorias em suas constituições externas; elaborando uma conexão mecânica externa entre: “elementos para recomponer, siguiendo procedimientos meramente especulativos, las propiedades desaparecidas durante todo el proceso de análisis, pero pendientes de explicación” (Vygotski, 1993, p.18). Desta forma, esta análise por elementos, exclusivamente para “a psicología que buscando las propiedades significativas del pensamiento lingüístico inherentes a él precisamente como conjunto, lo descompone en elementos, buscará después en vano las características de la unidad propias del conjunto” (Vygotski, 1993, p.18).

Vygotski (1993) considera “como un método de conocimiento, en cierto modo, opuesto al verdadero análisis”, esta forma empírica de realizar a descomposição dos conjuntos dos objetos e fenômenos em seus elementos. Para Vygotski (1993), aplicar esta forma de analisar especificamente na Psicologia se mostra uma contradição:

De hecho, en psicología esta forma de análisis resulta contradictoria; en lugar de explicar las propiedades concretas y específicas del conjunto objeto de estudio, le imprime una orientación más general, que aclara tan sólo aquello que se refiere al lenguaje y al pensamiento como universalidades abstractas, dejando al margen la posibilidad de aprehender las regularidades concretas que nos interesan. Es más, el uso no planificado de este tipo de análisis psicológico da lugar a profundos errores, ya que ignora la naturaleza unitaria e integral del proceso que se estudia y sustituye las relaciones internas de cohesión por relaciones mecánicas externas entre dos procesos heterogéneos y extraños el uno al otro (VYGOTSKI, 1993, p. 18-19).

Para Vygotski (1993), analisar os objetos e fenômenos da realidade em seus elementos constitui-se contraditório porque, no lugar de buscar as especificidades concretas destas categorias, apresenta uma generalização abstrata, irreal, não existente e que não consegue apreender essas ações concretas e reais que se dão em suas essências. Também para Vygotski (1993) esta forma de análise em elementos se caracteriza pela falta de planejamento metodológico e, por isso, gera grandes erros metodológicos para captar a unidade e integralidade do processo. Logo, esta análise busca chegar à essência dos objetos e fenômenos substituindo as relações internas que unifica por meio de relações mecânicas externas. Assim, por meio desta análise, pensamento e linguagem são separados em duas partes e, depois, há uma intenção de unificá-los por meio de uma conexão associativa mecânica e externa, desconfigurando totalmente pensamento e linguagem.

Para Vygotski (1993), esta análise em elementos aplicada na Psicologia infantil, especificamente na área da linguagem infantil, provoca grandes prejuízos para compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem:

También en psicología, el desarrollo del lenguaje infantil se ha estudiado descomponiéndolo en el desarrollo de sus aspectos sonoros y fonéticos y el de su aspecto semántico. Por un lado, la historia de la fonética infantil, estudiada en todos sus detalles, ha sido absolutamente incapaz, de explicar, aunque sólo sea del modo más elemental, los fenómenos que describe. Por otro, el estudio del significado de la palabra en la infancia ha conducido a los investigadores a la historia autónoma e independiente del pensamiento infantil, sin relación con la historia de la fonética de su lenguaje (VYGOTSKI, 1993, p. 19).

A linguagem infantil, por meio da análise em elementos, sempre se caracterizou em desmembrar a linguagem infantil em seus elementos externos, como seus aspectos sonoros, fonéticos e semânticos para apreender a essência dela. Não obstante, esta forma de analisar a linguagem infantil não consegue mostrar o essencial que compõe cada elemento e como se relaciona internamente.

Frente a esta forma de análise, Vygotski (1993) propõe a análise em unidades:

Creemos que sustituir este tipo de análisis por otro muy diferente es un paso decisivo y crítico para la teoría del pensamiento y el lenguaje. Tendría que ser análisis que segmentase el complicado conjunto en *unidades*. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de *todas las propiedades fundamentales características del conjunto* y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad (VYGOTSKI, 1993, p.19).

Para Vygotski (1993), esta análise em unidades se caracteriza por incluir todas as propriedades fundamentais dos objetos e dos fenômenos da realidade, fazendo uma generalização concreta e mostrando a sua verdadeira essência, a sua célula viva que comunica e se relaciona com o todo, sem perder suas especificidades individuais no coletivo. Assim, por meio desta análise em unidades se apreende essa célula integradora e se constitui uma parte viva, indivisível dessa totalidade. Vygotski (1993) exemplifica esta análise em unidades, quando trata sobre a fórmula da água, e diz:

No es la fórmula química del agua, sino el estudio de las moléculas y del movimiento molecular lo que constituye la clave de la explicación de las propiedades definitorias del agua. Así, la célula viva, que conserva todas las

propiedades fundamentales de la vida, definitorias de los organismos vivos, es la verdadera unidad de análisis biológico (VYGOTSKI, 1993, p. 20).

Por meio da análise em unidades é possível descobrir que a célula que leva à essência da unidade na sua totalidade da água não constitui sua fórmula química, senão a sua molécula, essa sim a essência que une a todos na totalidade.

Por analogia, Vygotski (1993) vai concluir que a célula que leva em si a essência de unidade e sua totalidade entre *pensamento e linguagem* seria o *significado*, que é o aspecto interno da palavra. Enfatiza, ainda, a importância deste descobrimento de análise em unidades para solucionar o problema entre pensamento e linguagem:

De la palabra hemos conocido siempre sólo su aspecto externo, el dirigido a los demás. Su otro aspecto, el interno, su significado, es desconocido como la cara oculta de la luna, ha permanecido y permanece sin estudiar. No obstante, es ahí precisamente donde se oculta la posibilidad de resolver las cuestiones que nos interesan sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, porque es en el significado de la palabra donde reside la clave de la unidad que denominamos pensamiento lingüístico (VYGOTSKI, 1993, p. 20).

Por meio desta análise em unidades, fundamentada na lógica dialética, é possível descobrir a essência que unifica pensamento e linguagem na sua totalidade. Essa célula viva é o significado, que leva em si todas as determinações históricas do desenvolvimento da humanidade. O significado, como unidade e nexos na totalidade, é o que reflete a realidade na consciência de forma qualitativa, diferente da análise em seus elementos.

Assim, Vygotski (1991) destaca a importância de realizar a análise em unidades e não em elementos, por meio desta fundamentação:

[...] a análise pela decomposição em elementos não é de fato uma verdadeira análise, aplicável à resolução de problemas concretos em qualquer tipo de fenômeno. Interpretando estas últimas como os produtos da análise que, diferentemente dos elementos, constituem os componentes primários, não com relação à generalidade do fenômeno a estudar, mas somente com relação às suas características e propriedades concretas. Essas unidades, diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser objeto de explicação, senão que encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo que tem motivado a análise (VYGOTSKI, 1991, p. 288).

A análise em unidades permite conhecer dados que aclaram a verdadeira essência dos objetos e dos fenômenos da realidade, também permite estudar o

desenvolvimento, seu funcionamento e sua própria estrutura da unidade dialética. Assim, esta análise em unidades é fundamental para realizar a ascensão do abstrato ao concreto.

3.3 Os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica na perspectiva dialética

Na perspectiva dialética, a pesquisa é compreendida como um processo em constante movimento e transformações, onde o pesquisador possui “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p.23) por meio do qual elabora um cronograma de atividades para que possa aproximar-se de forma teórica da realidade, sendo que esta realidade se constitui como fonte “histórico-cultural” acessível via análise dialética, que pode apropriar-se da essência dos objetos e dos fenômenos.

A pesquisa dialética é uma maneira epistemológica de compreender e analisar os objetos de estudos sempre em constante movimento. Assim, esta pesquisa dialética apresenta especificidades dos objetos e dos fenômenos, tais como:

- a) é **histórica**: essas especificidades dos objetos e dos fenômenos estão localizadas temporalmente, podendo ser transformadas porque estão em constante movimento, como processos que sofrem modificações;
- b) possui **consciência histórica**: os objetos e os fenômenos têm sentidos próprios que não lhe são atribuídos pelo pesquisador de forma individual, senão que lhe são dados pela totalidade do ser humano, na medida em que se relaciona em sociedade;
- c) apresenta uma **identidade com o sujeito**: para Minayo (1994), o pesquisador se identifica com o objeto de estudo como forma de apropriar-se da essência do objeto e dos fenômenos. Esta identificação se dá pelo fato de que o pesquisador se propõe investigar o desenvolvimento e a formação do pensamento humano, suas formas de relações vivenciadas pelo ser humano na coletividade;
- d) é **intrínseca e extrinsecamente ideológica** porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21). Significa

que o ser humano se caracteriza por ser político pelo fato de pertencer a uma classe social. Desta forma, o pesquisador se identifica interna e externamente com os objetos e os fenômenos porque o social determina a sua consciência. Esta identificação vai corresponder à sua práxis porque o próprio pesquisador sofre os trâmites ideológicos contidos nos objetos e nos fenômenos;

- e) é **essencialmente qualitativa**: os objetos e os fenômenos correspondem à realidade social e levam em si mesmos a essência que deve ser compreendida e abstraída, não excluindo os dados quantitativos (MINAYO, 1994). Esses dados quantitativos, num processo dialético, são incorporados no novo como qualitativos, mostrando as generalizações unitárias que compõem os objetos e os fenômenos.

3.3.1 Passos dos procedimentos metodológicos da pesquisa

3.3.1.1 Primeiro passo: definição do percurso metodológico e a exposição do método

Antes mesmo de começar esta pesquisa de cunho teórico optamos pelo método histórico-dialético, porque nos permite aprofundar as especificidades que compõem nosso objeto de estudo. Desta maneira, estamos de acordo com o pensamento de Vygotski (1996), que concebe o método como fundamental em qualquer pesquisa, pois:

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. [...] La total revelación del método deberá ser el objetivo de toda la obra en su conjunto. [...] El problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 1996, p.47).

Definir que método guiará a pesquisa foi fundamental para a teoria de Vigotsky porque permitiu orientar e planificar todo o processo de busca e objetivação da essência dos objetos e dos fenômenos. Desta forma, realizar uma pesquisa com o método dialético, para Vygotski (1996), é:

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialectico. Cuando en una investigación se

abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKI, 1996, p. 67-68).

O método dialético utilizado por Vygotski (1996) lhe permite estudar a essência dos objetos e dos fenômenos em movimento, ou seja, dentro de um contexto histórico e cultural, segundo as leis da própria dialética, até chegar a uma síntese que será o início de algo novo. Estudar o pensamento humano por meio do método dialético é mostrar como se dá o desenvolvimento e a formação do próprio pensamento, como acontece o salto do pensamento pré-conceitual para o pensamento complexo, objeto de estudo de nossa pesquisa.

Gonçalves (2001) também fundamenta o motivo que levou Vygotski (1996) a usar o método do materialismo histórico-dialético:

As categorias metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias. Aliadas à noção de que o sujeito ativo, em relação com o objeto, é histórico, tais categorias respondem à necessidade de conhecimento do diverso, das particularidades, do movimento, sem cair no relativismo e sem perder o sujeito, que, assim entendido, é necessariamente integral, pleno. Permitem, ao mesmo tempo, explicar e compreender (GONÇALVES, 2001, p. 124).

O método histórico-dialético é uma alternativa metodológica que assinala a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, pois indica a necessidade e a transformação do psiquismo humano pela mediação semiótica da cultura humana. O objeto estudado tem relação dialética com o próprio sujeito, propulsor da pesquisa. Quando assinalamos esta reciprocidade intrínseca entre o objeto e o sujeito estamos indicando tomar na sua totalidade ambos os elementos e ir à busca da origem de um determinado problema. O método histórico-dialético não nos permite pensar nem agir dicotomicamente, porque esse método tem uma ação abrangente, totalizante e só analisa o processo dos fatos, não o resultado final do processo. Aqui, dialeticamente, podemos afirmar que o processo indica a forma qualitativa da pesquisa, contrapondo-se à análise exclusivamente quantitativa, cujo objetivo principal é a comprovação dos resultados por meio de instrumentos numéricos, estatísticos.

Por isso, apreender e compreender os fatos da realidade do pensamento das crianças inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto.

O método histórico-dialético se constitui como o guia de nosso processo investigativo e de análise dos objetos e dos fenômenos da própria realidade humana.

Por meio do método dialético conseguimos trabalhar a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem o nosso objeto de estudo, que é a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Cabe salientar que a opção pela perspectiva dialética se difere de outras que compreendem epistemologias várias, não por considerá-la a melhor no âmbito da pesquisa científica, mas porque permite pontuar as diferenças paradigmáticas entre esse método e o de outras teorias do conhecimento; a nenhuma linha de pensamento ou método cabe, porém, o monopólio da apreensão e explicação total e completa da realidade social. No método dialético, o pesquisador é orientado a afirmar com clareza a partir de qual concepção está situada a investigação e a análise empregada sobre o seu objeto (IANNI, 1988).

Por meio do método histórico-dialético conseguimos fazer uma reflexão crítica e totalizadora porque submetemos à análise toda interpretação pré-existente relativa à formação e ao desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos.

Tivemos essa necessidade da revisão crítica dos conceitos já existentes sobre o desenvolvimento e a formação do pensamento, a fim de que fossem incorporados ou superados criticamente. Assim, buscamos aprofundar e chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas envolvendo na análise, também, as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. O conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado (QUIROGA, 1991). Desta forma, o pensamento tem que estar em constante diálogo com o real, isto é, as categorias são apreendidas a partir da realidade, da observação empírica do movimento histórico concreto (QUIROGA, 1991; PONTES, 1997).

Esse desvendamento do real e a apreensão da sua essência consistem em aproximações sucessivas que não são lineares porque o que prevalece são os elementos produzidos social e historicamente. Assim, para se apreender essa realidade como uma totalidade complexa e em movimento faz-se necessária a construção de mediações, de um sistema de mediações. O processo é reflexivo, pois a razão reconstrói o movimento do real para depois realizar o caminho de volta até o objeto, caminho este muito mais rico porque traz consigo novas e múltiplas mediações (PONTES, 1997).

Neste sentido, Frigotto (2004) afirma que o método histórico-dialético, por ser uma concepção ontológica, histórica e científica, consegue:

[...] ir à raiz da condição humana, no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes. Também e por consequência, este instrumental crítico permite revelar a natureza anti-social e anti-humana das relações capitalistas (FRIGOTTO, 2004, p. 3).

Toda a pesquisa de Vygotski (1996) orienta-se em ir ao interior, à raiz do problema humano, para analisar e compreender a própria origem do problema no ser humano. Esta forma de fazer pesquisa, de ir à raiz da condição humana, significou uma verdadeira revolução nos princípios metodológicos que buscavam compreender o psiquismo humano ou as Funções Psíquicas Superiores da ótica histórico-cultural.

O estudo da gênese humana nos mostra que há uma relação histórica e cultural, interpsicológica e intrapsicológica na formação do ser humano. Resumindo, diríamos que o ser humano é a soma da totalidade dessas relações concretas e reais. E é nessa totalidade que encontraremos no ser humano a origem do próprio desenvolvimento integral do homem. Só conseguiremos ir à raiz do problema usando o método histórico-dialético.

3.3.1.2 Segundo passo: a construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos

Para Gil (1994), a pesquisa bibliográfica é um dos métodos que possibilitam o amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Para Salvador (1986), a pesquisa bibliográfica, como estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes, segue uma sequência ordenada de procedimentos.

Em nossa pesquisa tivemos atenção constante aos objetivos propostos e aos pressupostos que envolvem o estudo com a finalidade de uma vigilância epistemológica para não sairmos das implicações do método dialético.

Os procedimentos adotados foram:

- Participação no grupo NEEVY para aprimorar a fundamentação teórica sobre a própria Teoria Histórico-Cultural, com leituras e discussões realizadas ao longo do Doutorado;
- Pesquisas bibliográficas em livros, dissertações e teses, nas bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na biblioteca da *Universidad de la Habana*, Cuba, em ocasião do Doutorado-sanduiche realizado de setembro a dezembro de 2015;
- Realização de anotações em caderno de campo, onde se sintetizava a análise dos dados referentes à formação e ao desenvolvimento do pensamento conceitual em crianças de 4 a 6 anos.

3.4 As etapas da pesquisa teórica no método dialético

Para que não aconteça a dispersão epistemológica, Salvador (1986) recomenda o uso de uma sequência de procedimentos que devem ser levados em consideração durante a pesquisa, conformando quatro etapas de um processo contínuo que pressupõe a etapa precedente e se completa na seguinte, a saber:

- a) **Etapa da elaboração do projeto de pesquisa:** o tema escolhido para ser analisado e sintetizado é o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças de 4 a 6 anos, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Assim, o problema formulado seria verificar: **Que fundamentos teóricos são necessários para compreender o desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, a partir dos subsídios da Teoria Histórico-Cultural?**

Como objetivo geral nos propusemos **sistematizar fundamentos teóricos necessários à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.**

O cronograma para o desenvolvimento da própria pesquisa teve seu início em março de 2012 com o objetivo de viabilizar a própria pesquisa no tempo exato do Doutorado.

- b) Etapa da investigação das soluções:** corresponde à coleta das referências bibliográficas, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia.

Esta etapa da coleta de referências bibliográficas realizou-se na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCo/UFSCar) e na Biblioteca da Faculdade de Psicologia da Universidad de la Habana, Cuba, durante o período do doutorado-sanduiche financiado pela agência CAPES. Assim, obtivemos resultados que nos possibilitaram uma quantidade e qualidade de dados imprescindíveis no decorrer da coleta e análise dos dados.

- c) Etapa da análise explicativa das soluções:** já com os dados coletados avançamos em analisar de forma crítica e conceitual os documentos bibliográficos. Assim, nesta etapa da pesquisa buscamos explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.

- d) Etapa da síntese integradora:** consiste no produto final do processo de pesquisa, com o objetivo de mostrar a análise e a reflexão dos dados coletados. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudo para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções.

3.5 Os parâmetros da coleta de dados da pesquisa teórica no método dialético

Para a coleta de dados foram usados alguns parâmetros que nos possibilitaram delimitar o aprofundamento da nossa questão de pesquisa. Tais parâmetros foram de cunho:

- a) **Temático:** relacionamos as referências bibliográficas ao nosso objeto de estudo. Assim, temas correlatos ao desenvolvimento e à formação do pensamento foram pesquisados e analisados, tais como o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual em crianças de 4 a 6 anos; a formação da personalidade infantil; as categorias do materialismo histórico-dialético e os estudos sobre a dialética como lógica e teoria do conhecimento.
- b) **Linguístico:** usamos materiais bibliográficos produzidos em português e em espanhol. Usamos a maioria de textos traduzidos dos seus originais em russo para o espanhol.
- c) **Fontes bibliográficas:** consultamos livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, registros das orientadoras de Brasil e de Cuba, além de registros das discussões teóricas e práticas que aconteciam no grupo de pesquisa NEEVY da UFSCar.
- d) **Cronológico:** nossa pesquisa bibliográfica sempre foi constante e em evolução, realizada no Brasil e em Cuba.

Numa pesquisa teórica a técnica utilizada é a leitura, pois é por intermédio dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência com o objeto de estudo.

3.6 A leitura como técnica da pesquisa teórica no método dialético

Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identifica, pois, diferentes etapas para esta técnica, a saber:

- a) **Leitura de reconhecimento do material bibliográfico:** consiste em realizar uma leitura rápida e atenta com o objetivo de localizar e selecionar o material que apresenta as informações ou dados sobre o tema pesquisado. Nesta etapa realizamos incursões em bibliotecas do Brasil e de Cuba; incursões em bases de dados informatizados, revistas especializadas e participação em congressos com o objetivo de obter maiores dados de referências e conhecer a maneira pela qual o tema proposto está sendo discutido e analisado no âmbito de congressos nacionais e internacionais.
- b) **Leitura exploratória:** uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.
- c) **Leitura seletiva:** procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.
- d) **Leitura reflexiva ou crítica:** estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do por que dessas afirmações.
- e) **Leitura interpretativa:** momento mais complexo pois delimita a pesquisa tendo por objetivos:
- Relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual buscávamos respostas.

- Interpretar as ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com os nossos propósitos. Foi necessário um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.
- Analisar as obras das fontes secundárias que usam como referenciais as obras das fontes primárias. Desta forma busca-se relacionar os dados para chegar a uma síntese final sobre o problema levantado na questão de pesquisa.

f) Redação do trabalho de pesquisa: momento definitivo da produção bibliográfica. É a apresentação do resultado e a resposta dada para a comunidade acadêmica e escolar sobre o resultado do trabalho de pesquisa.

O conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado. Isso será o aporte fundamental da pesquisa usando a pesquisa bibliográfica.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL NA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS

Neste capítulo abordaremos a questão que suscitou a nossa pesquisa, que é realizar uma análise teórico-conceitual sobre “Que fundamentos teóricos são necessários para compreender o desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil, a partir dos subsídios da Teoria Histórico-Cultural?”.

Assim, o objetivo principal é: Sistematizar fundamentos teóricos necessários à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Subjaz este trabalho a intenção de propor formas de organização da estrutura e dos conteúdos das atividades realizadas pelas crianças de 4 a 6 anos no contexto da Educação Infantil, de tal forma que contribuam para o desenvolvimento do pensamento conceitual em direção à superação do pensamento conceitual empírico, fundamentado na lógica formal, comum em todas as escolas tradicionais.

A nossa pesquisa se fundamenta nos trabalhos teóricos e experimentais de Vygotski (1991, 1993, 1996, 2006 e 1997), nos quais o autor fundamenta que as Funções Psíquicas Superiores (percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem) são consideradas como resultados da interiorização, por cada ser humano, dos produtos da cultura humana: os materiais e os espirituais. Assim, estas funções estão dialeticamente unidas com os processos de formação e desenvolvimento do cérebro humano.

Luria (1973, 1992) destaca a importância desta conexão dialética entre formação e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e o processo de formação de novas estruturas funcionais do cérebro. O instrumento cultural se interioriza no psiquismo humano e forma a sua personalidade porque todas as Funções Psíquicas Superiores são relações de ordem social interiorizadas no ser humano. O valor da socialização não se fundamenta só em fazer do indivíduo um ser social, mas, mediante o

processo de mediação e interiorização da produção histórico-cultural da humanidade, formar e desenvolver o psiquismo humano.

Desta forma, Vygotski (1991, 1993, 1996, 2006 e 1997) destaca a importância do caráter mediatizado das Funções Psíquicas Superiores pela utilização de sistemas específicos de sinais, tais como símbolos e signos, e pelo uso de instrumentos. Por meio deste caráter mediatizado as funções psíquicas elementares [primárias ou naturais ou biológicas] se convertem em Funções Psíquicas Superiores.

O caráter mediatizado das Funções Psíquicas Superiores foi confirmado nos experimentos realizados sobre memória – por Leontiev (1972), Smirnov (1966), Zinchenco (1949); percepção – por Zaporozhetz (1963, 1967), Zinchenco (1956, 1962), Ruscova (1957), Venguer (1969, 1976) e pensamento – por Teplov (1951), Shevariev (1957), Galperin (1957, 1966), Venguer (1969, 1976) e Davydov (1987, 1988).

Os trabalhos de Vygotski e seus continuadores (Leontiev, Elkonin, Luria, Zaporozhetz, Galperin, Davydov) consideram que a formação e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores estão condicionados pela atividade externa material prática do ser humano. Por isso, a assimilação e a objetivação da experiência histórico-cultural pelo ser humano constituem fator determinante para a formação e desenvolvimento dessas Funções Psíquicas Superiores. Estes processos de assimilação e objetivação da experiência histórico-cultural são possíveis pela via de interiorização. Assim, os trabalhos de pesquisa realizados por Vygotski, Luria, Leontiev, Galperin, Venguer, Rubinstein (1945) e outros mostram a importância dos processos de interiorização da perspectiva dos processos de ensino e de aprendizagem, que ocorrem por intermédio da mediação da atividade específica que se realiza com a criança. Assim, a atividade que a criança realiza por meio da mediação dos instrumentos e dos adultos lhe permite interiorizar e reproduzir como experiência individual uma série de habilidades já existentes no social em que está inserida.

Os teóricos já citados da Teoria Histórico-Cultural rejeitam um conceito evolutivo do desenvolvimento infantil e concedem uma grande importância ao estudo e especificação sobre os períodos críticos do desenvolvimento da criança, porque estes evidenciam mudanças qualitativas que acontecem nas suas atividades diárias e no seu psiquismo. Por isso, especificar os períodos críticos é fundamental para a construção adequada de um sistema de Educação Infantil que busque produzir mudanças qualitativas na criança.

Os estudos sobre formas de comunicação entre crianças e adultos são destaques para o desenvolvimento psicológico das crianças. Nesse sentido, ressaltam-se os trabalhos de Zaporozhets, Laudis (1969) e Lisina (1974). Também, se destacam os trabalhos de Vygotski, Leontiev, Luria, Rubinstein, Elkonin (1974), entre outros, a respeito dos motivos, sentidos e significados da atividade e da mediação do adulto para a formação e o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Focalizamos para esta pesquisa os trabalhos de Vygotski, Galperin, Zaporozhets, Elkonin (1963), Davidov (1972), Venguer, Zinchenko, Ruscaya (1967) e Bozhovich (1968), que realizaram pesquisas sobre formação e desenvolvimento do pensamento conceitual da criança na idade que corresponde à Educação Infantil.

Agora, nos ocuparemos de analisar o pensamento por complexos [“pensamiento en complejos” Vygotski, 1993, p.138] como sendo característico das crianças de 4 a 6 anos e se constituir enquanto salto qualitativo do pensamento pré-conceitual para o pensamento conceitual, típico dos adolescentes. Para Vygotski (1993), o pensamento por complexos é muito importante para a formação e o desenvolvimento do próprio pensamento lógico da criança porque se caracteriza no surgimento de novas formações psíquicas, tendo o desenvolvimento da linguagem da criança como eixo principal. Nesta etapa, destaca-se como fundamental para seu êxito a comunicação que se dá entre a criança e o adulto; a importância da atividade que realiza a criança como mediação da formação e do desenvolvimento do psiquismo; a atividade como instrumento mediador para a assimilação das ações e qualidades psíquicas, mediante determinadas ações práticas externas que, pelo processo de interiorização, são internalizadas formando novas ações no psiquismo da própria criança; a importância da formação e do desenvolvimento da linguagem como força motriz do desenvolvimento do pensamento da própria criança.

Por meio destas ações internas a criança consegue compreender e examinar os objetos e os fenômenos da realidade, descobrir as propriedades intrínsecas a eles e estabelecer relações entre eles; ações essas que constituem o conteúdo fundamental do desenvolvimento psíquico da criança, assim como são as ações de percepção, pensamento e memória, ou seja, ações das Funções Psíquicas Superiores.

4.1 O desenvolvimento do pensamento sincrético ao pensamento conceitual

A nova forma de pensamento que caracteriza o pré-escolar ou a criança de 4 a 6 anos é a formação e desenvolvimento do pensamento por complexos.

Para Vygotski (1993), tal formação e desenvolvimento do pensamento do ser humano passa por três estágios bem diferentes entre si, tendo suas próprias características para cada período das idades do próprio ser humano:

- Pensamento sincrético: desde os primeiros meses de vida até os três anos;
- Pensamento por complexos: entre os 4 anos e 6 anos, etapa da Educação Infantil;
- Pensamento conceitual: a partir dos 7 anos até a adolescência.

Para Vygotski (1993), o pensamento por complexos constitui:

La segunda fase fundamental en el desarrollo de los conceptos comprende muchas variaciones funcionales, estructurales y genéticas de una misma forma de pensamiento. Esta forma de pensamiento, igual que todas las demás, tiende a la formación de conexiones, al establecimiento de relaciones entre diferentes impresiones concretas, a la unión y generalización de los objetos distintos, al ordenamiento y sistematización de la experiencia del niño. (VYGOTSKI, 1993, p.137-138)

A primeira etapa da formação e desenvolvimento do pensamento é chamada por Vygotski (1993) como *sincrético* por caracterizar-se de maneira confusa ou nebulosa para a criança colocada diante dos objetos e fenômenos da realidade. Quando a criança começa a superar esta fase sincrética, segundo Vygotski (1993), ela começa a demonstrar o pensamento por complexos.

Devemos sempre destacar a importância que exerce a mediação do adulto, os tipos de ações de atividades, a comunicação entre a criança, o adulto e seus pares, o ambiente onde a criança está inserida etc., categorias fundamentais para a formação e desenvolvimento do pensamento da criança.

Assim, o pensamento por complexos se caracteriza pelo surgimento das neoformações psíquicas, de novas conexões entre os objetos e os fenômenos da realidade onde se verificam as novas generalizações que a criança desenvolve, a organização e sistematização lógica da sua vivência na relação que estabelece com os objetos e os fenômenos da realidade. A criança começa a sistematizar e a organizar o seu pensamento sincrético num pensamento lógico formal e dialético. Ela consegue

agrupar de forma lógica, interiorizar o sentido e significado que possuem os objetos e os fenômenos da realidade e começa a generalizar essas novas formações psíquicas.

Para Vygotski (1993), o pensamento por complexos é a pedra fundamental para a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual do período da adolescência. Sobre este pensamento por complexos, na opinião de Vygotski (1993), a criança começa a elaborar relações objetivas entre os objetos e os fenômenos da realidade, o que significa que a criança começa a superar as percepções subjetivas que tinha sobre esses objetos e fenômenos. Assim, a criança começa a compreender e captar que objetos e fenômenos da realidade possuem suas próprias essências, suas próprias funções com sentido e significado próprio. Nessa perspectiva, uma criança de 4 a 6 anos começa a compreender, por exemplo, que a baleia é um mamífero e não um peixe, assim como passa a diferenciar tipos de bolas que serão usadas nas suas brincadeiras e jogos etc.

Para Vygotski (1993),

Este nuevo paso en el camino del dominio de los conceptos es un nuevo grado de desarrollo del pensamiento del niño, un ascenso notable por encima del anterior. Esto constituye un indudable y gran progreso en la vida del niño. La transición al nuevo tipo de pensamiento consiste en que, en lugar de la “coherencia incoherente” característica de la imagen sincrética, el niño comienza a reunir figuras homogéneas en un mismo grupo, formando con ellas complejos acordes con las relaciones objetivas que empieza a descubrir en las cosas. (VYGOTSKI, 1993, p.138).

Para Vygotski (1993), a superação do pensamento sincrético para o pensamento por complexos se dá em salto dialético, no qual a percepção subjetiva que a criança tem dos objetos e os fenômenos da realidade se supera por uma fundamentação objetiva e lógica sobre os próprios. Assim, essa incoerência incoerente, entendida como uma contradição, que a criança tinha sobre os objetos é superada dialeticamente, surgindo novas formações psíquicas na criança, sendo fundamental para a formação da sua própria personalidade.

Por isso, Vygotski (1993) entende esta transição do pensamento sincrético ao pensamento por complexos, como sendo:

Este nuevo paso en el camino del dominio de los conceptos es un nuevo grado en el desarrollo del pensamiento del niño, un ascenso notable por encima del anterior. Esto constituye un indudable y gran progreso en la vida del niño. (VYGOTSKI, 1993, p.138).

O domínio dos conceitos pela criança não tem esse sentido de memorização das particularidades do objeto ou dos fenômenos da realidade, mas sim de generalização, ou seja, a criança começa a compreender ou abstrair a essência que compõe os objetos ou fenômenos e consegue elaborar uma abstração conceitual, sem recorrer à imagem sensitiva ou perceptiva.

Vygotski (1993) mostra a importância fundamental do pensamento por complexos para a criança:

Cuando el niño accede a esta forma de pensamiento supera parcialmente su egocentrismo y deja de confundir las conexiones entre sus propias impresiones con las relaciones entre las cosas, ello supone un paso decisivo en el camino de la renuncia al sincretismo y del logro del pensamiento objetivo. (VYGOTSKI, 1993, p.138).

No processo de formação e desenvolvimento do pensamento por complexos, a criança começa a superar o seu egocentrismo, ou seja, a forma subjetiva de perceber e de manifestar uma opinião sobre os objetos e fenômenos da própria realidade. Também começa a objetivar o histórico-cultural que foi interiorizado. Desta forma, a criança começa a superar essa etapa egocêntrica de perceber e compreender a realidade. Vygotski (1993) destaca que o pensamento por complexos começa a formar um pensamento objetivo, ou seja, a realidade dos objetos e dos fenômenos não são invenções da própria consciência da criança, senão a existência do real dos objetos e dos fenômenos interiorizados por mediação do adulto e de outros instrumentos mediadores.

A importância fundamental do pensamento por complexos, para Vygotski (1993), radica no fato de que:

El pensamiento en complejos es ya un pensamiento coherente y objetivo; esos dos rasgos nuevos son importantes porque le elevan por encima del pensamiento del sincretismo precedente, aunque esta coherencia y objetividad tampoco igualan todavía la coherencia característica del pensamiento conceptual logrado por el adolescente. (VYGOTSKI, 1993, p. 138).

Entendemos o pensamento por complexo como um pensamento coerente e objetivo, porque é a realidade material que forma a consciência humana e não a consciência que forma a realidade. O pensamento por complexos se destaca por ser objetivo e coerente, ou seja, perfeita adequação entre a realidade e o psiquismo humano.

Assim, nesta etapa do pensamento a criança capta e compreende a essência dos objetos e dos fenômenos na sua forma real e concreta.

O pensamento em complexo possui essa característica de ser concreto e real porque uma criança até os 6 anos não consegue elaborar um pensamento lógico e abstrato, no entanto, por meio da formação e desenvolvimento do pensamento por complexos começa a elaborar um pensamento pré-conceitual, concreto e real. Assim, uma criança começa a compreender que água salgada é característica dos oceanos e mares e água doce, dos rios e lagos. O conhecimento que a criança tem é característico de um pensamento por complexos, que se distingue por ser objetivo e coerente com a própria realidade.

No entanto, a criança, não vai chegar a entender uma explicação científica sobre a água, sobre os átomos e moléculas que compreendem a substância água. Mas pode compreender o que é água salgada e água doce e onde podemos encontrá-las na natureza. Por isso, o complexo se caracteriza em ser um pensamento pré-conceitual, o elo para o pensamento conceitual ou pensamento lógico-abstrato, característico do adolescente.

O desenvolvimento e a formação do pensamento por complexos implica sempre a aparição de uma nova qualidade, o descobrimento pela criança das novas propriedades que compõem os objetos e os fenômenos da realidade. O pensamento por complexos não é o aumento quantitativo dos elementos que compõem os objetos e fenômenos da realidade, mas a aparição de uma nova qualidade que se verifica neles.

Por isso, um complexo é a associação dos objetos fundamentados em possuir características perceptivas comuns e imediatas. No entanto, o elo ou conexão comum entre os objetos e fenômenos que formam parte do complexo não é estável e pode variar continuamente.

Para Vygotski (1993), o pensamento por complexos está formado por cinco tipos principais de variação, a passagem de um tipo de complexos a outro se dá por meio dos tipos de generalizações que caracterizam cada um, compondo tipos de pensamento por complexos, segundo Vygotski (1993):

1. **Complexo associativo:** se fundamenta sobre qualquer vínculo que a criança forma entre os objetos e fenômenos da realidade que toma como exemplo outras figuras. Assim, os objetos e fenômenos se convertem no núcleo do grupo a formar-se. A criança, desde esta percepção, consegue incluir no núcleo outros objetos ou fenômenos que

considere vinculante e lhe designa um “apellido en común”. Assim, a palavra deixa de ser o nome próprio de um objeto ou fenômeno individual, convertendo-se em “apellido” de um grupo de objetos ou fenômenos relacionados com o núcleo formado. Assim, para Vygotski (1993), o complexo associativo:

[...] se basa en cualquier conexión asociativa que el niño establece con algún rasgo del objeto que sirve de núcleo del futuro complejo en el experimento. Alrededor de este núcleo puede construir todo un complejo, e inclusive en él los más diversos objetos, basándose en que unos tienen igual color que el citado objeto, otros por sus forma, por sus dimensiones, o por cualquier otro rasgo distintivo que el niño advierta. *Cualquier* relación concreta descubierta por el niño, *cualquier* conexión asociativa entre el núcleo y otro elemento del complejo es razón suficiente para que el niño lo incluya en el grupo y le asigne el apellido⁵³ familiar. (VYGOTSKI, 1993, p. 140).

A criança começa a associar objetos e fenômenos em volta de um núcleo comum a todos eles. Assim, “mamífero” será o núcleo associativo e a criança começa a incluir dentro deste núcleo todos os tipos de mamíferos, tais como: carnívoros, herbívoros e onívoros. Neste exemplo, a criança toma como núcleo o ato dos animais amamentarem seus filhotes, independente dos tipos de alimentação quando forem adultos. Assim, a criança, tomando como núcleo o “mamífero”, inclui nesse núcleo: cachorro, gato, leão, vaca, cavalo, girafa e o ser humano.

Para Vygotski (1993), a generalização que se dá neste tipo de pensamento é concreta porque se fundamenta em relações objetivas lógicas da própria realidade. A criança, apesar de que ainda não tenha a formação de um conceito geral sobre os tipos de espécie animal, consegue elaborar um verdadeiro conceito concreto e lógico desde a perspectiva da associação que estabelece por meio de um núcleo de objetos e fenômenos da realidade. Por isso, para Vygotski (1993):

El fundamento de esta multiplicidad puede radicar no sólo en la identidad directa de los rasgos, sino también en su semejanza y contraste, en su conexión asociativa por contigüidad, etc., siempre y cuando se trate de una *conexión concreta*. (VYGOTSKI, 1993, p.140).

⁵³ “Apellido” não tem nada a ver com a tradução literária ao português de “sobrenome”. “Apellido” significa o núcleo comum com o que a criança designa os objetos e fenômenos da realidade. Assim, a categoria “mamífero” seria um “apellido”, nome comum para todos os animais que amamentam seus filhotes, independentes de que estes sejam onívoros, herbívoros e carnívoros.

A criança começa a elaborar um raciocínio lógico e concreto neste tipo de pensamento por complexos, tendo um pensamento coerente em afinidade com a própria realidade. Não leva em consideração, contudo, as diferenças e igualdades nesta etapa de formação do pensamento, voltando-se à elaboração de um núcleo, uma unidade de relação onde começa a agrupar os objetos e fenômenos da realidade em volta desse núcleo.

Esta fase de pensamento tem para Vygotski (1993) um grande valor para o desenvolvimento psíquico da criança porque:

Para el niño que se encuentra en esta fase de desarrollo, las palabras dejan ya de designar objetos aislados, de ser nombres propios; se convierten en apellidos. Para el niño en esta edad, decir una palabra significa señalar el apellido de cosas relacionadas entre sí según las más diversas líneas de afinidad. Denominar el objeto concreto con el nombre correspondiente significa incluirlo en un determinado complejo concreto con el que guarda relación. Para este niño, nombrar un objeto significa decir su apellido. (VYGOTSKI, 1993, p. 140).

Devemos ressaltar que neste tipo de pensamento associativo a criança associa os objetos e fenômenos da realidade por meio de um só atributo e nunca consegue incluir dois ou mais atributos no mesmo núcleo. Assim, uma vaca, um leão e um cachorro, nesta fase de pensamento, serão sempre mamíferos. A criança não consegue incluir outros atributos como o de que a vaca é herbívoro, o leão carnívoro e o cachorro onívoro, ou seja, consomem carne e outros tipos de alimentos. Nesta fase de pensamento associativo a criança não consegue elaborar uma abstração, pois ainda o pensamento é concreto e lógico.

2. **Complexo coleção:** neste tipo de pensamento, a criança começa a elaborar um pensamento sobre os objetos e fenômenos da realidade levando em consideração as relações cujo princípio atende a uma funcionalidade comum entre eles. Vygotski (1993) destaca este tipo de pensamento coleção desta forma:

En la segunda etapa del desarrollo del pensamiento complejo, los objetos y las imágenes concretas de las cosas se combinan formando agrupaciones especiales que recuerdan mucho a los que acostumbramos a llamar colecciones. Aquí los diferentes objetos concretos se colocan juntos teniendo en cuenta un determinado atributo según el cual son mutuamente complementarios; forman un todo cuyas partes son heterogéneas y se complementan entre sí. Lo característico del pensamiento en esta etapa en el desarrollo es precisamente la *heterogeneidad de los componentes, su mutua*

complementariedad y su agrupamiento como colección. (VYGOTSKI, 1993, p. 141).

O pensamento coleção tem sua fundamentação nas relações existentes entre os objetos observados na própria experiência prática da criança, ou seja, ela começa agrupando os objetos e fenômenos da realidade sobre uma base constituída pela participação na mesma operação prática, ou seja, fundamentada na funcionalidade para concretizar uma ação ou atividade prática concreta. Assim, quando se lhe pergunta à criança os ingredientes para fazer um bolo de chocolate, ela começa a agrupar os objetos em volta do eixo comum: bolo de chocolate. Começa a citar: ovos, chocolate, açúcar, farinha de trigo, fermento em pó, leite etc. Notamos neste tipo de pensamento coleção a heterogeneidade dos componentes do bolo, a sua complementaridade mútua entre os ingredientes e o agrupamento de todos eles para formar o bolo. Desta forma, a criança não leva em consideração os princípios associativos que se fundamenta num único atributo, senão que começa a agrupar objetos ou fenômenos da realidade por meio de vários atributos fundamentados em volta de uma funcionalidade e finalidade comuns, no caso, fazer um bolo de chocolate.

Desta forma, o pensamento em coleção, na opinião de Vygotski (1993),

[...] se basa en las conexiones y relaciones entre los objetos presentes en la acción práctica y en la experiencia visual del niño. Podríamos decir que el complejo-colección es la *generalización de cosas sobre la base de su coparticipación en una misma operación práctica*, sobre la base de su colaboración funcional. (VYGOTSKI, 1993, p. 142).

Este tipo de pensamento mostra a importância da riqueza da experiência prática e visual que a criança desenvolve por meio da mediação do adulto. Nesta fase, a criança começa a formar uma generalização lógica e concreta onde objetos e fenômenos da realidade são resultados do processo de interiorização psíquica e as ações concretas que representam os rasgos comuns entre eles. Ou seja, podemos vislumbrar neste tipo de pensamento coleção uma relação entre os objetos e fenômenos concretos e sua correspondente abstração. Isto significa que a criança começa a elaborar uma abstração para concretizar uma ação.

Assim, para elaborar um bolo de banana a criança começa a pensar na diferença que deve existir entre bolo de chocolate e bolo de banana, dando-se conta de que o que

muda na receita é só banana no lugar de chocolate, havendo ingredientes comuns para a elaboração do bolo. Assim, a banana se inclui no lugar do chocolate com todos os seus atributos para concretizar uma funcionalidade e utilidade comum: fazer um bolo de banana no lugar de um bolo de chocolate.

3. **Complexo em cadeia:** neste tipo de pensamento uma agrupação de objetos ou fenômenos da realidade se modifica por outra durante o curso da ação, e esta mesma agrupação que acaba de formar-se é modificada por outra agrupação, e assim sucessivamente. Por exemplo, a criança começa a agrupar figuras triangulares e, de forma repentina, ao encontrar um triângulo azul, começa a agrupar objetos pela sua cor azul, não levando mais em consideração a forma de triângulo, selecionando figuras azuis de qualquer forma.

Este tipo de pensamento se caracteriza por ser uma ação dinâmica psíquica da criança porque consegue reunir de forma consecutiva relações ou elos dinâmicos individuais numa só cadeia de agrupamentos, conseguindo trasladar o significado do objeto ou fenômeno para a seguinte agrupação.

Vygotski (1993) mostra a importância deste tipo de pensamento, desta forma:

El complejo en cadena se construye según un principio de unión dinámica y secuencial de eslabones individuales en una única cadena y el traslado de los significados a través de los sucesivos eslabones de la cadena. En la situación experimental, este tipo de complejo suele manifestarse del siguiente modo: el niño selecciona una o varias figuras que mantienen una conexión asociativa con cierto aspecto del modelo presentado como muestra; después continúa añadiendo otros elementos al mismo complejo, pero rigiéndose por cualquier otro atributo accesorio de la última figura elegida, un atributo no presente en el modelo. (VYGOTSKI, 1993, p. 142).

A importância deste tipo de atividade para a criança constitui o desenvolvimento paulatino da memória lógica, que só é possível porque a criança começa assimilar os sentidos e significados dos objetos e dos fenômenos por mediação do adulto, pela interação que o adulto realiza com ela e por meio da orientação que a criança recebe do adulto dentro de um determinado contexto histórico-cultural.

A criança que possui um grande repertório consegue desenvolver o seu pensamento em cadeia, porque o novo que ela possui lhe será útil para poder construir outro agrupamento diferente ao primeiro agrupamento.

Para Vygotsky e Luria (1996), a mediação do adulto e o tipo de ação da atividade são fundamentais para o desenvolvimento da memória e do pensamento conceitual na criança, neste sentido:

Se oferecemos à criança um pedaço de papel ou madeira, a notação se assemelhará a um sistema tipo entalhe; se lhe damos uma corda, ela utilizará algo como escrita por meio de nós; finalmente, se oferecemos à criança objetos separados (grãos, chumbo de caça, penas, prego), então a notação será a de agrupamento desses objetos, e assim por diante (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 188).

Desta forma, os tipos de atividades que se lhes oferece à criança será útil e fundamental para a formação e o desenvolvimento de seu próprio pensamento. Destaca-se a importância de realizar com a criança uma atividade que possua uma riqueza de significações para que ela possa avançar no seu pensamento.

Assim, Vygotski e Luria (1996) destacam a importância da riqueza cultural para o desenvolvimento do pensamento da criança:

[...] o desenvolvimento não é simplesmente maturação mas, sim, metamorfose cultural, reequipamento cultural. E, se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura a criou (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194).

A cultura material e ideal é fundamental para o desenvolvimento do pensamento da própria criança. O desenvolvimento e a formação do pensamento da criança não são apenas uma maturação biológica, senão também e fundamentalmente acontecem por meio da riqueza cultural que a criança experimenta e vivencia no ambiente educativo.

Por meio da riqueza cultural que possui, a criança consegue elaborar um pensamento complexo em cadeia porque lhe é permitido dar um salto qualitativo do primeiro para o segundo grupo, sem levar em consideração o núcleo da ação que deu início ao pensamento em cadeia. Assim, Vygotski (1993), concretiza:

De este modo, el significado de la palabra se modifica a lo largo de los eslabones de la cadena del complejo. Cada eslabón se une, por un lado, con el precedente y, por otro lado, con el siguiente. Notoriamente, el más importante distintivo de este tipo de complejo consiste en que el carácter de los enlaces de un mismo eslabón, el atributo que le une con el precedente o el siguiente, puede ser completamente distinto. [...] Cada eslabón incorporado al complejo en cadena forma parte del mismo con igual peso que el modelo

y, a su vez, algunos de sus atributos puede convertirse en el imán para la asociación de una nueva serie de elementos. (VYGOTSKI, 1993, p. 143).

A criança começa a elaborar um pensamento lógico fundamentado na riqueza sensitiva, perceptiva e concreta que possui como resultado da experiência e da vivência que adquire na comunicação que o adulto realiza com ela. Sem esta interação ou comunicação do adulto e das variadas ações de atividades a criança teria dificuldade para elaborar este tipo de pensamento.

Para Vygotski (1993), o complexo em cadeia se constitui no mais puro do pensamento por complexos. Neste complexo o elo existente está na medida em que é possível estabelecer aproximações concretas e lógicas entre os elementos dos objetos e dos fenômenos da realidade. Porém, o final de cada cadeia pode não ter nada em comum com o início, segundo uma ordem lógica de apresentação. Por exemplo: o elemento inicial será “fundo do mar”. A partir deste elemento a criança começa a elaborar pensamento em cadeia, desta forma: fundo de mar, água salgada, peixe, exploração de petróleo, barco etc. Também: árvores, pássaro, céu, nuvem, avião etc., constitui um exemplo de complexo em cadeia.

O que notamos neste tipo de pensamento é o amálgama psíquico e cultural de conhecimento que a criança possui, permitindo-lhe elaborar um pensamento que vai do geral ao particular e vice versa.

4. **Complexo difuso**: este tipo de complexo se caracteriza por apresentar um pensamento que se expressa pela fluidez na apresentação de cada atributo que serve de conexão ou elo com os outros elementos dos objetos ou fenômenos que se encontram isolados do grupo. Por meio desta conexão ou elo difuso e indeterminado se formam grupos de objetos ou fenômenos que são perceptivo-concretos.

Para Martins (2012), este complexo difuso tem sua importância porque:

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, tratam-se de relações de “segunda ordem”. Da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos. (MARTINS,L.M, 2012, p. 173-174).

O complexo difuso evidencia as contradições internas que se dão no psiquismo da criança quando ela trata de superar o pensamento visual prático para um pensamento conceitual, lógico-abstrato e argumentativo. Ou seja, a criança começa a interiorizar as unidades de análise que compõem os objetos e os fenômenos da realidade de forma difusa porque ainda não tem essa capacidade da ascensão do abstrato para o concreto pensado.

Assim, a criança pode escolher um trapezoide para harmonizar com um triângulo amarelo; para harmonizar com um trapezoide a criança escolhe quadrados e, assim, indeterminadamente, até chegar a um círculo. Também, nesta etapa do pensamento em complexo difuso, a criança possui um alto grau de imaginação. Daí que nesta etapa da formação e desenvolvimento do pensamento, a criança se caracterize por elaborar hipótese, perguntar sobre o objeto ou fenômeno para tratar de abstrair de forma lógico-concreto as essencialidades deles. A observação e a curiosidade são características fundamentais pelas quais as crianças começam a elaborar um pensamento não visual e não prático.

Assim, afirma Vygotski (1993):

El paralelo del complejo difuso en la vida real, su análogo natural en el desarrollo del pensamiento infantil, son las generalizaciones que el niño crea precisamente en las esferas del pensamiento no verificable en la práctica, en otras palabras, en las esferas del pensamiento no visual y no práctico. Sabemos qué inesperadas asociaciones, frecuentemente incomprensibles para los adultos, qué saltos en el pensamiento, qué aventuradas generalizaciones, qué difusas transiciones descubrimos en el niño cuando comienza a discurrir o pensar más allá de los límites de su pequeño mundo de objetos concretos y de su experiencia práctica. El niño entra en un mundo de generalizaciones difusas, donde los atributos son escurridizos y mudables, se transforman imperceptiblemente uno en otro. Allí no existen contornos precisos, allí dominan los complejos ilimitados, a veces asombrosos por la universalidad de las conexiones que incluyen. (VYGOTSKI, 1993, p. 145).

Apesar de que as generalizações sejam difusas e mutáveis, aprioristicamente, este tipo de pensamento tem um grande valor no desenvolvimento e na formação do pensamento conceitual na criança que começa a compreender a extensão do sentido e significado da essência dos objetos e dos fenômenos à medida em que seu pensamento não se fundamenta apenas na experiência concreta, mas passa a abstrair a essência deles. Estas generalizações que a criança produz são ilógicas e irracionais para os adultos porque não correspondem às generalizações dos adultos, que seria generalização

abstrata e lógica. No entanto, este exercício é um salto qualitativo no seu processo de formação e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Desta forma, o complexo difuso tem como característica a tendência a unificar e a sintetizar as variáveis apreendidas dos objetos e dos fenômenos da realidade por meio de uma generalização perceptual não visual, senão cognitiva.

5. **Complexo pseudoconceito:** Para Vygotski (1993), este pseudoconceito é muito importante para a formação e o desenvolvimento do próprio pensamento da criança porque é o elo ou conexão para a etapa superior do pensamento conceitual, próprio do adolescente.

Vygotski (1993) caracteriza desta forma o pseudoconceito:

A este tipo de complejos lo denominamos pseudoconcepto porque, si bien la generalización formada por el pensamiento del niño recuerda en su apariencia externa a los conceptos utilizados por el adulto en su actividad intelectual, en la esencia de su naturaleza psicológica es muy diferente del verdadero concepto.

Un análisis atento de esta última etapa en el desarrollo del pensamiento complejo nos revela un complejo compuesto por una serie de objetos concretos, que fenotípicamente, es decir, por sus características externas, coincide plenamente con el concepto; pero que en su naturaleza genotípica, por sus condiciones de aparición y desarrollo y por las conexiones causales dinámicas que le sirven de base, no es en modo alguno un concepto. En el aspecto externo, nos hallamos antes un concepto; en el interno, ante un complejo. Por eso lo denominamos pseudoconceptos. (VYGOTSKI, 1993, p.146).

Para Vygotski (1993), externamente, este pensamento se identifica com o conceito porque sua generalização corresponde à forma abstrata e lógica de pensamento. Assim, a criança consegue elaborar uma atividade prática que se fundamenta na essência lógica. Por exemplo: consegue agrupar tipos de quadrados; agrupar mamíferos carnívoros; consegue agrupar elementos que compõem o fundo do mar etc.

No entanto, na sua forma interna, psicológica, este tipo de pensamento corresponde a um complexo porque o agrupamento que faz a criança corresponde a sua forma concreta e visual por imagens. O agrupamento não corresponde à forma abstrata e lógica, que seria a característica do pensamento conceitual.

O elo ou conexão que se dá nos objetos ou fenômenos da realidade é de forma causal, mediante o uso de um modelo visual e concreto.

Para Martins (2012), este pseudoconceito é importante porque:

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar. (MARTINS, 2012, p.174).

Para Martins (2012), a mediação ou comunicação que estabelece o adulto com a criança é fundamental para o desenvolvimento deste tipo de pensamento. Dir-se-ia que corresponde ao exercício ou aprimoramento do desenvolvimento do pensamento conceitual porque já corresponde a uma tentativa explícita da criança em começar a produzir generalizações lógicas e abstratas.

Por isso, Vygotski (1992) afirma:

La generalización compleja coincide con la generalización basada en el concepto sólo en el resultado final. Por ejemplo, cuando la muestra dada es un triángulo amarillo, el niño elige todos los triángulos del material experimental. Esa agrupación podría también haber nacido de un pensamiento abstracto (el concepto o la idea de triángulo). Pero, como demuestra la investigación experimental, el niño en realidad reúne las figuras guiándose por sus conexiones aparentes, concretas, basándose en la simple asociación; construye tan sólo un complejo asociativo limitado a un único tipo de relación; llega al mismo punto, pero siguiendo un camino totalmente distinto. (VYGOTSKI, 1993, p. 146).

É importante destacar que, na formação e no desenvolvimento do pseudoconceito, a criança assimila verdades científicas e começa a apropriar-se da essência dos objetos e dos fenômenos, porém esta assimilação acontece de forma incompleta. Por isso, não pode ser considerado, ainda, um pensamento conceitual, porque a criança não elabora um pensamento abstrato e lógico neste momento.

A criança começa assimilar a essência dos objetos e fenômenos da realidade na esfera de uma educação escolar, no entanto, a Educação Infantil é um espaço fundamental para aprimorar e fortalecer a observação e abrir caminhos para o letramento das crianças trabalhando a Zona de Desenvolvimento Proximal, como nos indica Vigotski (2001):

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos

ampliam o círculo da idéia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato⁵⁴. (VIGOTSKI , 2001, p. 544).

Para Vigotski (2001), a assimilação e aprendizagem da essência dos objetos e dos fenômenos da realidade, a partir da formação e do desenvolvimento dos pseudoconceitos e conceitos, tem como função o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, efetivado no momento em que se trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal. Por isso, nesta etapa da formação e do desenvolvimento do pensamento por complexos, já notamos que a criança começa o seu desenvolvimento cognitivo, passando da forma sensitiva e perceptiva para a forma abstrata e lógica, que chegará à sua plenitude de desenvolvimento na adolescência.

Na Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 a 6 anos, deve ser trabalhada a Zona de Desenvolvimento Proximal porque, na opinião de Vygotski (1993):

[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. [...] Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

Para Vygotski (1993), essa é a função da escola e do professor no desenvolvimento do psiquismo da criança: devem ser mediadores da apropriação e objetivação do ser humano para o seu processo de humanização. A criança deve ser capaz de realizar atividades sozinhas no futuro, porque no presente ela se apropriou do conhecimento científico por meio da mediação do professor. Na atualidade, a criança só consegue desenvolver uma tarefa com mediação do adulto, isto porque na criança ainda não amadureceram certos princípios para que a tarefa seja realizada. Mas isto não significa que a criança não conseguirá realizar, porque essas funções estão em processo de maturação, estão presentes agora num estado embrionário.

⁵⁴ O conceito que, nessa edição, é traduzido como “zona de desenvolvimento imediato”, também pode ser traduzido como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento iminente.

Por isso, “en la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender” (VYGOTSKI, 1993, p.242).

4.2 O pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos

Para Vygotski (2006), o pensamento humano deve ser compreendido e analisado no contexto do seu desenvolvimento na linha sociocultural, na esfera da sua formação ontogenética porque, pois é aí que se encontra a chave para entender corretamente o desenvolvimento do pensamento, os fatores que influenciam para aprimorar o raciocínio lógico, a importância da relação entre conteúdo e forma para a formação qualitativa do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos de idade.

As crianças dessa idade, por mediação do adulto e dos tipos de atividades que são realizadas com elas, podem pensar de forma abstrata e lógica, exercitando mecanismos de racionalidade, superando um pensamento fundamentado no sensível e nos argumentos concretos empíricos. Assim, o pensamento das crianças começa a ter um significado essencial e determinante para o conjunto dos processos do seu próprio desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Quando as crianças começam a desenvolver um pensamento lógico, começam a abandonar o pensamento eidético, que se caracteriza pelo uso de imagens para lembrar objetos e fenômenos culturais. Desta forma, as crianças começam a desenvolver um espírito crítico, começam a indagar e criar hipóteses, insistem na demonstração dos fatos histórico-culturais e dos fenômenos naturais.

Por isso, segundo Vygotski (2006, p.123), “*gracias al pensamiento, los objetos aislados de la percepción se relacionan entre sí, se regulan, adquieren sentido, pasado y futuro*”. Desta forma, o desenvolvimento do pensamento conceitual instaura na criança um novo olhar sobre o mundo material e humano, com sentido e significado. Por meio do pensamento conceitual esse mundo é internalizado, reestruturando com sentido lógico e racional aquilo que vê, sente, experimenta, conhece etc. Assim, por meio do processo de desenvolvimento do seu pensamento, a criança chega ao conhecimento real e racional do objeto e dos fenômenos históricos e culturais.

Para Vygostki (2006):

El pensamiento viene a ser la reconstrucción práctica visual-directa de la situación, del campo que se percibe. El pensamiento alcanza su máximo desarrollo en la generalización. En dicho período el niño habla y hablan con él de lo que ve. Al encontrarse delante de las cosas, él las denomina y así se manifiesta la relación de las cosas con su atribución objetal (VYGOTSKI, 2006, p. 364).

Para a criança, o desenvolvimento do pensamento conceitual pressupõe a apropriação da essência dos objetos e dos fenômenos da realidade por meio da internalização diante da realização de uma atividade desafiadora, com sentido e com significado. Quando a criança internaliza o sentido e o significado do reflexo real do objeto, e consegue objetiva-lo, podemos afirmar que a criança começa a se comunicar, se faz inteligível, compreende as formas e conteúdos dos objetos, a realidade e a sua própria atividade cognoscitiva e afetiva. Designar o verdadeiro significado ao objeto e aos fenômenos da realidade constitui o novo, a qualidade máxima no desenvolvimento do pensamento da criança, porque este novo se caracteriza pela apropriação da essência do próprio objeto e dos fenômenos da realidade.

Desta forma a criança começa a elaborar um pensamento abstrato da própria realidade. Vygotski (1997) vai criticar o fato de que na escola se insista com processos de ensino e aprendizagem que têm em consideração o desenvolvimento do pensamento concreto, especificamente com crianças de 4 a 6 anos, desta forma:

Al operar exclusivamente con representaciones concretas y visual directas, frenamos y dificultamos el desarrollo del pensamiento abstracto, cuyas funciones en la conducta del niño no pueden ser substituidas por ningún procedimiento “visual-directo”.(VYGOTSKI, 1997, p. 150).

O pensamento concreto, como já indicamos nesta tese, se fundamenta nos pressupostos sensitivos e perceptivos, impossibilitando que a criança de 4 a 6 anos possa elaborar uma pensamento que tenha como finalidade a generalização da essência dos objetos e dos fenômenos da própria realidade. Assim, uma criança que ainda está na etapa do pensamento concreto, não consegue formar uma atitude consciente e lógica da própria realidade. Para a criança, o desenvolvimento do pensamento conceitual se caracteriza como apropriação da própria cultura humana, sua objetivação e generalização como formas apreender, de pensar objetivamente, de assimilar os conteúdos e formas da realidade cultural humana.

Vygotski (1997) vai destacar nas suas análises que, se insistimos no pensamento concreto, sensitivo e perceptivo, estaremos condenando o pensamento a uma inércia, ao não movimento, ou seja, não seria dialético o desenvolvimento do próprio pensamento humano. Ele analisa desta forma o problema da inércia do pensamento:

La inercia y la difícil movilidad de los sistemas dinámicos excluyen con la misma necesidad la posibilidad de la abstracción y de los conceptos, con la misma necesidad conducen a una vinculación completa con la situación, y con la misma necesidad condicionan el carácter concreto y visual-directo del pensamiento, en la misma medida que el carácter concreto del pensamiento, la ausencia de abstracción y de conceptos condicionan la inercia y difícil movilidad de los sistemas dinámicos. (VYGOTSKI, 1997, p, 268-269).

O pensamento que se fundamenta no sensitivo e perceptivo – já indicamos neste trabalho que as primeiras formas de apropriação e assimilação dos objetos e fenômenos da realidade por uma criança até os 3 anos se dá pelo sensitivo e perceptivo – excluem a possibilidade do pensamento abstrato e da formação de conceitos como forma de apropriar-se da realidade. Assim, para Vygotski a falta do pensamento abstrato e da formação de conceitos leva a uma inércia e imobilidade dos sistemas dinâmicos do pensamento da criança. O pensamento das crianças de 4 a 6 anos se caracteriza nessa etapa por um pensamento dinâmico, porque as crianças começam a elaborar generalizações lógicas, a pensar sobre a realidade e deixam de lado o fato de memorizar os acontecimentos concretos para lembrar esses mesmos acontecimentos. Diríamos que com o pensamento conceitual a criança começa a possuir um raciocínio lógico, a pensar para compreender a própria realidade onde está inserida.

Assim, Vygotski (1997), diria:

La dinámica del pensamiento no es la relación dinámica, especularmente reflejada, que domina en la situación real. Si el pensamiento no cambiara nada en la acción dinámica sería absolutamente innecesario. Por cierto que la vida determina la conciencia. Esta surge de la vida y forma solo uno de sus momentos. Pero una vez nacido, el propio pensamiento determina la vida o; más exactamente, la vida pensante se determina a sí misma a través de la conciencia. En cuanto separamos el pensamiento de la vida, de la dinámica y la necesidad, lo privamos de toda actividad, nos cerramos todos los caminos hacia la revelación y el esclarecimiento de las propiedades y de la misión más importante del pensamiento: determinar el modo de vida y de conducta, modificar nuestras acciones, darles una dirección y liberarlas de la situación concreta. (VYGOTSKI, 1997, p.269).

Para Vygotski (1997), o pensamento concreto se fundamenta num conhecimento especulado sobre a própria realidade, descaracterizando o próprio dinamismo dos objetos e fenômenos da realidade. O verdadeiro pensamento da criança não pode fundamentar-se em meras especulações sensitivas e perceptivas; isso significa que o pensamento deixa de ser dinâmico, móvel, desenvolvendo-se como processo de que assimila e internaliza a essência da própria realidade material e humana.

Leontiev (1978) vai destacar, também, o caráter dinâmico e ativo do pensamento como forma de entender melhor as diferenças individuais, ou seja, a compreensão da função que adquire toda a personalidade da criança no seu desenvolvimento intelectual. Para Leontiev (1975) o pensamento humano se caracteriza desta forma:

El pensamiento se refiere a aquellos procesos psíquicos de reflejo de la realidad objetiva, que constituyen el grado superior del conocimiento humano. El pensamiento hace posible el conocimiento de las propiedades, nexos y relaciones esenciales de la realidad objetiva: realiza en el proceso del conocimiento, el paso del “fenómeno a la esencia”. (LEONTIEV, 1975, p. 77).

O pensamento do ser humano tem uma constituição social e se desenvolve ao longo do seu processo de inserção dentro de uma determinada cultura. Assim, o conhecimento humano não se caracteriza por ser um conhecimento inato; o conhecimento não se adquire por herança genética nem por outras formas biológicas.

Para Leontiev (1975), o pensamento humano tem a função vital e primordial de fazer cognoscível e inteligível a própria essência da realidade em si mesma. Esse autor vai destacar a importância e a diferença entre o pensamento sensitivo-perceptivo e o pensamento teórico ou abstrato. Assim, o pensamento conceitual, teórico ou abstrato:

A diferencia de la sensación y de la percepción, es decir, de los procesos de reflejo inmediato sensorial, el pensamiento da un reflejo indirecto complejamente mediato de la realidad. Aunque la única fuente del pensamiento es la sensación, aquel pasa los límites del conocimiento inmediato -sensorial- y permite al hombre obtener conocimientos sobre propiedades, procesos, nexos y relaciones de la realidad que no pueden ser percibidos por sus órganos de los sentidos. (LEONTIEV, 1975, p.77).

É inegável a importância que possui o conhecimento sensitivo e perceptivo para o ser humano nos primeiros anos da sua existência, porque por meio desse

conhecimento chega a compreender e realizar sua existência, sua própria vida na esfera do cotidiano. Assim, por meio desse conhecimento sensitivo e perceptivo o ser humano adquire o essencial para sua própria existência, para conhecer a realidade de forma imediata, adaptar-se a um determinado contexto social ou cultural, levando em prática o mínimo necessário para sua existência. Porém, este conhecimento sensitivo e perceptivo não lhe basta para compreender e internalizar a essência, as propriedades essenciais das quais estão formados os objetos e os fenômenos da realidade. Assim, por meio dos sentidos humanos, o ser humano não consegue chegar a essa essência que constitui os objetos e fenômenos.

Leontiev (1975) dirá:

La capacidad del pensamiento de pasar los límites del conocimiento inmediato –sensitivo- se explica por el hecho de que en el proceso de la actividad del pensamiento tiene lugar una comparación activa de los datos de la experiencia práctica y de aquellos que representan el producto de la propia actividad pensante bajo la forma de conocimientos y conceptos que ya se tienen. (LEONTIEV, 1975, p.77).

O ser humano consegue chegar à essência da própria matéria por mediação do pensamento abstrato, porque se fundamenta num conhecimento teórico que se utiliza dos conceitos que reúne em si toda a generalização da matéria, sua essência. O ser humano se utiliza dos conceitos como forma de assimilar os conhecimentos e habilidades que foram formados ao longo do processo de humanização. Assim, o pensamento conceitual (teórico ou abstrato) lhe proporciona ao ser humano um nível de assimilação superior ao nível de assimilação que se realiza por meio do conhecimento sensitivo e perceptivo, um nível de generalização, de execução das tarefas e automatização do próprio conhecimento. Esta assimilação e apropriação dos conceitos dependem da própria educação, dos seus processos de ensino e de aprendizagem, meios necessários para a formação da própria personalidade e psiquismo do ser humano.

Desta forma, a Educação Infantil para as crianças de 4 a 6 anos deve ser o espaço privilegiado para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam o momento de ajuda-las a que pensem. O valor do ensino da Educação Infantil é proporcionar uma didática de ensino que lhe ofereça os meios necessários para que exercite o seu pensamento abstrato e conceitual. Por meio do pensamento conceitual,

abstrato e lógico a criança começa a desenvolver sua própria personalidade cognitiva, afetiva e moral.

Por isso, para Vygotski (1997) o pensamento abstrato e dialético, que se caracteriza da ascensão do abstrato ao concreto pensado, é fundamental para o desenvolvimento de sua própria personalidade e Funções Psíquicas Superiores, desta maneira:

El camino de la contemplación al pensamiento abstracto y de este a la acción práctica es el camino de la transformación de la dinámica inerte y poco móvil de una situación, en la dinámica móvil y fluida del pensamiento, y la transformación inversa de este último en la dinámica racional y libre de la acción práctica. (VYGOTSKI, 1997, p. 269).

Para Vygotski, o pensamento lógico e racional, se fundamenta na própria lógica dialética, por meio da qual, a criança começa a compreender e generalizar os nexos dos objetos e da própria realidade numa unidade dialética, compreensível e racional. Por meio do pensamento abstrato a criança não só vê e vive a própria realidade, mas a conhece profundamente e chega a elaborar mentalmente sua importância para a formação e desenvolvimento da própria personalidade da criança de 4 a 6 anos.

Vygotski (2006) vai destacar a importância da generalização e da abstração no processo de formação do pensamento abstrato da criança. Antes disso, afirmará que até os 3 anos uma criança não consegue elaborar ou separar o objeto em si do seu campo visual. O objeto e os fenômenos da realidade humana existem para a criança até os 3 anos quando estão no seu campo visual porque ela ainda não consegue elaborar uma abstração ou generalização da própria realidade. Assim se expressa Vygotski (2006):

Decíamos, volviendo al ejemplo dado por mí respecto a las capacidades del niño para orientarse en el medio dado, que cuando al niño se le dice que se siente sobre una piedra, no puede hacerlo por sí mismo porque no ve la piedra. La explicación de ello nos lo proporciona el hecho de que el niño sólo actúa cuando ve las cosas. Hegel dice que los animales, a diferencia de los seres humanos, son esclavos de su campo visual: pueden ver tan sólo aquello que por sí mismo aparece antes sus ojos. No saben distinguir ningún detalle o parte del objeto si no llama la atención. Diríase que, el niño hasta la edad temprana también es esclavo de su campo visual. (VYGOTSKI, 2006, p. 361.)

É característica das crianças até o 3 anos relacionar a existência dos objetos ao seu campo visual concreto. Porém, Vygotski (2006) dirá, também, que para essas

crianças o objeto pode não ser apropriado pela função social que possui, senão que pode converter-se com outra função. Assim, uma cadeira pode ser um cavalo, um caminhão etc. Isto significa que a criança não possui uma generalização e uma abstração da função social do objeto. O conceito verdadeiro, que designa o objeto ou os fenômenos da realidade, não foi ainda apropriado pela criança, daí que ela experimenta ou vivencia esse objeto dependendo da função que ela mesma imprime no objeto para satisfazer sua própria necessidade. Vygotski (2006) diria, ainda, que nessa idade até os 3 anos a instrução que se lhe oferece a essas crianças fica incompreensível para elas. Assim, a instrução para uma atividade muitas vezes fica comprometida pela falta de uma abstração ou generalização da própria instrução de uma atividade.

Verifica-se um salto qualitativo no pensamento da criança quando começa a generalizar e a apropriar-se do processo de abstração. Vygotski (2006) se expressa desta forma:

Precisamente, el surgimiento de las generalizaciones en el dominio del lenguaje, permite verlos objetos no sólo en su relación situacional reciproca, sino también en su generalización verbal. En ello se confirma brillantemente, entre otras cosas, la certeza de la interpretación dialéctica del proceso de abstracción. (VYGOTSKI, 2006, p.360)

A linguagem como signo adquirido no processo de socialização do ser humano se caracteriza como fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos. O desenvolvimento da linguagem da criança pressupõe o domínio das significações das palavras. Quanto maior apropriação dos significados das palavras que a criança começa a possuir, a sua linguagem verbal dá um salto qualitativo e os significados das palavras se generalizam a ponto da criança fazer uma abstração dialética dos objetos e fenômenos da realidade. Por meio da abstração a criança começa a pensar, e não só a memorizar para lembrar-se dos objetos e dos fenômenos da realidade.

Para Vygotski (2006), abstração não tem o significado de memorizar as particularidades dos objetos e dos fenômenos, senão:

El propio proceso de abstracción y de generalización, por sí mismo, no destaca los indicios del objeto ni lo empobrece, sino en la generalización se establecen las relaciones del objeto dado con una serie de otros. Gracias a ellos la abstracción resulta enriquecida, es decir, en la palabra el número de

vínculo y representaciones del objeto es mayor que en la simple percepción del objeto. (VYGOTSKI, 2006, p. 360).

Por meio da generalização e da abstração, a criança começa um processo de estabelecer relações entre os nexos essenciais que compõem os objetos e os fenômenos, ou seja, começa a compreender que as formas particulares externas que vê nos objetos e nos fenômenos não correspondem à sua essência, à sua forma principal de existência. Quando a criança generaliza e começa o processo de abstração, tem início o divorciar-se do campo sensitivo e perceptivo como forma de conhecimento. Durante o processo de generalização e abstração, a criança começa a desenvolver um pensamento abstrato, lógico e conceitual, ou seja, começa a internalizar, a compreender os significados da essência dos objetos e fenômenos.

Neste processo de desenvolvimento do pensamento conceitual (abstrato-lógico) da criança aparecem novas operações teóricas fundamentais, tais como: a análise das propriedades dos objetos e dos fenômenos que são realizadas pelas crianças com mediação de um adulto são agora abstratas, notando-se uma evolução do pensamento sensitivo e perceptivo para a forma conceitual, conseguindo a criança o domínio dos processos de abstração e generalização conceitual. Esse processo do desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças irá ser fundamental para a criação da base do pensamento verbal que se caracteriza por ser hipotético-dedutivo e que irá desenvolver-se com plenitude na etapa da adolescência.

Cabe destacar que o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças de 4 a 6 anos significa a reestruturação de todas as Funções Psíquicas Superiores porque a superação do pensamento sensitivo-perceptivo denota que a atividade cognitiva da criança se limitava pela experiência pessoal e pela assimilação das propriedades particulares dos objetos e dos fenômenos da realidade. Assim, a criança de 4 a 6 anos, por mediação do ensino de qualidade, consegue aceder a um predomínio e hegemonia do pensamento conceitual. Vygotski (1996) já tinha enfatizado que o bom ensino é aquele que se coloca à frente do próprio desenvolvimento da criança, possibilitando nela não só novos conteúdos na formação do seu psiquismo, mas também a gênese de novas formas de atividade consciente, de novas estruturas dos processos do pensamento e sua organização neurofuncional, importante para o desenvolvimento de uma consciência e de uma personalidade do sujeito a níveis superiores. Assim, o ensino é a força motriz

para impulsionar o desenvolvimento do pensamento conceitual na criança em qualquer idade.

O ser humano deixa de ser criança, no sentido cognoscitivo, não fisiológico, quando internaliza com os outros seres humanos categorias complexas que estão na cultura. É por meio do ensino qualitativo que a criança assume características humanas. Assumir estas características indica que a criança se torna cada vez mais humana por meio da atividade consciente e reflexiva que realiza no contexto cultural.

Para Vygotsky (2001b), o ensino deve ser o caminho certo para propiciar a verdadeira revolução na criança, indicando desta forma:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 2001b, p. 247).

Será que uma leitura atenta desta passagem nos daria as respostas aos problemas de ensino e de aprendizagem dos quais tantos falamos nas escolas da Educação Infantil? Será que nesta passagem Vygotsky (2001b) nos está indicando que o problema de aprendizagem não está nas crianças, mas nas formas como é desenvolvido o ensino nas escolas? Será que nas escolas os professores só estão preocupados com que seus alunos memorizem dados sem que entendam o real significado dos conceitos na vida prática? Será que quando um aluno não memoriza o conceito, não lhe estamos rotulando como portador de uma imaturidade cognoscitiva para aprender?

Vigotski (1993) analisa a relação dialética existente entre o desenvolvimento do pensamento e a linguagem da criança a partir da estruturação do pensamento verbal, sendo que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem *“no son la premisa, sino el producto del proceso de formación del ser humano”* (VIGOTSKI, 1993, p.287).

Para Vigotski (1993), o significado da palavra é a unidade dialética entre pensamento e linguagem, desta forma:

Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el significado de la palabra. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento. [...] Esto significa que el significado de la palabra es a la vez un fenómeno verbal e intelectual. Y esa pertenencia simultánea a dos ámbitos de la vida psíquica no es sólo aparente. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra (VIGOTSKI, 1993, p.288-289).

Portanto, o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza na palavra. A palavra em si é a própria unidade entre pensamento e linguagem porque a própria palavra leva em si a significação ou essência do objeto ou fenômenos da realidade. Essa significação da essência do objeto e dos fenômenos da realidade que foram apropriados e assimilados fica visível por meio da palavra. Por isso, pensamento e linguagem constituem um único e mesmo processo pela significação que a própria palavra carrega. Vigotski (1993) dirá que o estudo funcional da palavra nos mostra diferentes formas de conceitualização que a criança começa a formar e desenvolver.

Quando a criança internaliza o significado da palavra começa a compreender a realidade a partir da sua essência e não a partir das características particulares que compõem os objetos e fenômenos. Assim, quando a criança começa a compreender o significado da palavra “cavalo”, não chamará mais “cavalo” a um objeto, como um cabo de vassoura, nas suas brincadeiras, senão, compreenderá que “cavalo” designa um tipo de animal e que tem suas características próprias. A criança começa a diferenciar os objetos da realidade, a desenvolver seu pensamento lógico-abstrato.

Para Vygotski (1979), a internalização tem este significado:

Llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo. En este estadio inicial, el acto de señalar está representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto y nada más. Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del

niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio de esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar. (VYGOTSKI, 1979, p.92-93).

As atividades humanas se encontram reguladas externamente e quando a criança consegue a interiorização dessas estruturas sociais e semióticas, usando-as para regular internamente os processos de humanização, dá origem ao desenvolvimento e formação das Funções Psíquicas Superiores, entre elas o pensamento, com as quais poderá fazer frente às outras atividades que poderão exigir novamente o uso de mediadores externos mais complexos ou diferentes que ajudam a criança a resolver um problema ou a realizar uma determinada atividade ou ação prática e intelectual. A internalização das formas externas, sociais e culturais modifica a estrutura interna da criança, desenvolvendo o seu pensamento crítico, lógico e racional. Desta forma, os objetos e os fenômenos da realidade internalizados são humanizados e a própria criança forma e desenvolve sua personalidade.

Vigotski (1993) vê a internalização do significado da palavra como algo inerente ao pensamento e à linguagem, como fator de qualidade para o desenvolvimento verbal e intelectual da criança. A criança realiza um salto qualitativo na sua linguagem e no seu pensamento quando assimila o significado da palavra, desta forma:

Al principio, el niño no diferencia el significado verbal y el objeto, el significado y la forma sonora de la palabra. A lo largo del desarrollo, esa diferenciación se produce a medida que se desarrolla la generalización y, al final del mismo, donde nos encontramos ya con conceptos verdaderos, surgen las complejas relaciones entre los distintos planos del lenguaje a los cuales nos hemos referido más arriba (VIGOTSKI, 1993, p. 304).

Nota-se que, na etapa do pensamento sensitivo-perceptivo, a criança não possui uma compreensão real dos objetos, o seu conhecimento não é lógico pois ainda experimenta um sincretismo frente a compreensão da realidade. Por isso, a internalização do significado da palavra será o divisor entre esse pensamento sincrético e o pensamento conceitual, lógico-abstrato.

Para Vigotski (1993), a linguagem humana possui uma instância externa, que seria a forma gramatical e, a instância interna, que seria o aspecto psicológico, desta forma:

Si intentamos hacer un resumen de lo que nos ha proporcionado el análisis de los dos planos del lenguaje, se puede decir que la falta de coincidencia de estos planos, la existencia de un segundo plano, interno, del lenguaje, que se halla tras las palabras, la independencia de la gramática del pensamiento de la sintaxis de las expresiones verbales nos obliga a ver en la más sencilla manifestación verbal no la relación dada de una vez para siempre, inmóvil y constante, entre los aspectos semántico y sonoro del lenguaje, sino el movimiento, la transición de la sintaxis de los significados a la sintaxis verbal, la transformación de la gramática del pensamiento en la de las palabras, la modificación de la estructura semántica cuando se encarna en las palabras (VIGOTSKI, 1993, p.301).

A internalização do significado da palavra pela criança leva a uma maior qualidade da sua expressão linguística e do seu pensamento porque quanto maior é a assimilação do significado, mais a criança começa a dominar o seu ambiente, se faz inteligível para as outras pessoas, sua comunicação é expressiva e compreensiva demonstrando certo domínio da sua própria conduta.

Vigotski (1993) vai enfatizar esta riqueza cultural do pensamento e da linguagem humana, desta maneira:

Al principio, el niño no diferencia el significado verbal y el objeto, el significado y la forma sonora de la palabra. A lo largo del desarrollo, esa diferenciación se produce a medida que se desarrolla la generalización y, al final del mismo, donde nos encontramos ya con conceptos verdaderos, surgen las complejas relaciones entre los distintos planos del lenguaje a los cuales nos hemos referido más arriba (VIGOTSKI, 1993, p.304).

A criança começa a diferenciar o significado verbal e o objeto quando o seu pensamento paulatinamente se torna abstrato e lógico. Essa ascensão para o pensamento abstrato só será possível quando começar a assimilar os conceitos. Vygotski (1996) afirma o seguinte sobre a formação e o desenvolvimento do conceito:

Segundo a conhecida opinião de C. Marx, se a forma em que se manifestam os objetos coincidissem diretamente com sua essência, todas as ciências seriam inúteis. O pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e das relações que se manifestam na

dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o restante da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos. (VYGOTSKI, 1996, p. 78-79).

Para o próprio Vygotski (1996) a internalização do conceito é própria do adolescente, no entanto, atualmente a criança de 4 a 6 anos chega a internalizar e a compreender o mundo real dos objetos e dos fenômenos por meio dos conceitos. Este processo de internalização da imagem subjetiva da realidade objetiva pode dar-se por meio do pensamento abstrato, que é conceitual e lógico. Recordemos que os objetos e os fenômenos da realidade humana não são estáticos, senão que são dinâmicos e só por meio dos conceitos são internalizados pela criança.

Vygotski (1996) dirá, ainda, que os conceitos são espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos se adquirem e se definem a partir dos objetos a que se referem, por sua referência particular, enquanto que os conceitos científicos se adquirem sempre em relação hierárquica com outros conceitos, seu sentido e significação. Isto significa que os conceitos espontâneos fazem parte do pensamento sensitivo-perceptivo e os conceitos científicos são partes do próprio pensamento conceitual, abstrato e lógico.

Os conceitos espontâneos são aprendidos empiricamente, adquirindo as particularidades externas dos objetos e fenômenos, partindo do concreto e do dado perceptível neles. Como estes conceitos são adquiridos de forma empírica no contexto do cotidiano, não são necessários aos usos dos mediadores e nem precisam ser adquiridos num ensino formal, dentro da escola. Estes conceitos espontâneos são muito importantes para o dia a dia do ser humano, mas não são determinantes para a formação do pensamento conceitual, possível por meio dos conceitos científicos. Assim, os conceitos científicos proporcionam à criança essa inteligibilidade da realidade objetiva. Para Vygotski (1996), a apropriação dos conceitos científicos acontece no âmbito do ensino escolar.

Quando a criança internaliza a realidade por meio dos conceitos científicos, começa a pensar sobre essa mesma realidade e descobre a essência ou os nexos que compõem essa mesma realidade. Assim, Vigotsky (1993) destaca a importância dos conceitos científicos como forma de abstrair a essência do objeto e dos fenômenos da realidade:

Los hallazgos obtenidos nos llevan a formular la hipótesis de que el desarrollo de los conceptos científicos sigue un camino particular en comparación con los conceptos cotidianos. Este camino está condicionado por el hecho de que la definición verbal primaria constituye el aspecto principal de su desarrollo, que en las condiciones de un sistema organizado desciende en dirección a lo concreto, al fenómeno, mientras que la tendencia de desarrollo de los conceptos cotidianos se produce fuera de un sistema determinado y asciende hacia las generalizaciones. (VIGOTSKY, 1993, p.296).

Os conceitos científicos são internalizados e assimilados num ambiente de ensino, porque estes tipos de conceitos só podem ser compreendidos com a mediação do adulto dentro de um contexto de processos de ensino e de aprendizagem.

Para Vygotski (1996), por meio da assimilação dos conceitos científicos:

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativamente e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

As esferas da ciência, da arte e da própria filosofia são internalizadas, para o autor, por meio dos conceitos científicos, ou seja, quando a criança começa a operar com os conceitos científicos passa a desenvolver o seu próprio pensamento abstrato, lógico e conceitual. Desta forma, a criança começa a compreender e a dominar por meio dos conceitos científicos as relações e os nexos existentes entre os objetos e fenômenos da realidade. Quando a criança internaliza os conceitos científicos por meio da mediação do adulto, por meio do ensino de qualidade que lhe é oferecido na escola, a criança começa a desenvolver uma fluida comunicação com todos porque a sua linguagem se faz compreensível e inteligível.

Para Vigotski (2001), a internalização dos conceitos científicos pela criança é realizada trabalhando a própria Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, desta forma:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da idéia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2001, p. 544).

A apropriação dos conceitos científicos pela criança num ambiente de ensino lhe proporciona a oportunidade inigualável para aumentar sua riqueza cultural, desenvolver sua capacidade de controle da conduta e enriquecer seu conhecimento dos objetos e dos fenômenos.

Vygotski (1991), ainda, vai afirmar que a apropriação dos conceitos científicos pela criança lhe proporciona o domínio da sua conduta, que vai traduzir-se no controle dos próprios sentimentos e emoções, desta forma:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com nossos pensamentos. Com eles sucede algo parecido ao que ocorre com a memória, quando se transforma em parte interna do processo do pensamento e começa a ser denominada memória lógica. Assim como nos é impossível distinguir onde termina a percepção superficial e onde começa a compreensão em relação a um objeto determinado (na percepção estão sintetizadas, fundidas, as particularidades estruturais do campo visual e da compreensão), também no nível afetivo nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes [ou deveríamos estar] de suas conexões conceituais. A teoria fundamental de Spinoza (1911) é a seguinte. Ele era um determinista e, diferentemente dos estoicos, afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões criadas pela razão. Spinoza manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. Já dissemos que,

como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste indubitavelmente certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. (VYGOTSKI, 1991, p. 86-87).

A apropriação dos conceitos científicos é importante também para a compreensão e regulação dos sentimentos e das emoções. Assim, sentimentos e emoções têm seu desenvolvimento histórico-cultural, não só biológico (VYGOTSKI, 1991).

O desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual “trata-se de um processo que representa na realidade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento.” (VYGOTSKI, 1996, p. 58). Em outras palavras: O pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o restante da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos. (VYGOTSKI, 1996, p. 78-79).

Por meio do pensamento conceitual a criança se apropria dos sentidos e significados dos objetos e fenômenos da realidade porque lhe é permitido penetrar na essência mesma deles. Assim, o pensamento conceitual supera o pensamento que se revela na contemplação, por meio do conhecimento sensitivo e perceptivo.

A criança, por meio do pensamento conceitual, começa a operar sobre os objetos apropriando-se do significado real do objeto, que está impresso no conceito. Daí que o domínio do conceito se traduz para a criança na qualidade da sua linguagem e do seu próprio pensamento. É importante destacar que na Educação Infantil devem ser dadas as condições necessárias à criança para desenvolver esse pensamento conceitual. Assim, muitas vezes os problemas apresentados na Educação Infantil sobre o desenvolvimento e formação do pensamento conceitual se arrastam até a adolescência porque não foram

dadas as premissas para potencializar a apropriação e assimilação dos conceitos científicos pela criança de 4 a 6 anos de idade. Quando a criança assimila e internaliza os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade começa a possuir uma expressão linguística que é exata ou está em acordo com a própria essência dos objetos e fenômenos.

Menchinscaia (1960) indica que a internalização dos conceitos científicos é a superação dos conceitos cotidianos, desta forma:

Alguns escolares dos primeiros anos que ainda não aprenderam na escola o conceito de “pássaro” consideram que corresponde a qualquer animal que voe; por isto incluem entre os pássaros as mariposas, as vespas, as moscas, os escaravelhos e não estão de acordo em que as galinhas e os patos também sejam pássaros. Da mesma maneira quando na escola não adquirem conhecimentos sobre os animais carnívoros, eles entendem que se trata de animais prejudiciais ou ferozes, incluindo entre estes os ratos, já que são prejudiciais ao homem e, no entanto, não consideram como tais os gatos, já que estes são animais domésticos e caçam os ratos (dados de Peterburakaia). (MENCHINSCAIA, 1960, p. 246).

Por isso, é fundamental para a criança de 4 a 6 anos oferecer-lhe atividades que lhe sejam desafiadoras por lhe oportunizar momentos de experiência com o objetivo claro para que a criança alcance um pensamento conceitual. Por isso o docente da Educação Infantil deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, para que a criança se aproprie de conceitos científicos, o que só pode se dar na atividade escolar planejada e intencional na Educação Infantil.

Vigotski (2001) afirma o seguinte:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da idéia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2001, p. 544).

A apropriação dos conceitos científicos pela criança na Educação Infantil desempenha um fator muito importante para o seu desenvolvimento psíquico, a formação da sua personalidade como sujeito inteligível e cognoscível.

Kostiuk (2005) enfatiza a importância de que “*conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade* (KOSTIUK, 2005, p. 19-20). Assim, a criança, por meio de uma educação intencional, se apropria dos conceitos científicos resultantes do conhecimento e da cultura onde está inserida.

Petrovski (1985) define o pensamento do ser humano desta forma:

El pensamiento es el producto superior de la materia específicamente organizada – del cerebro -, es el proceso activo de reflejo del mundo objetivo en conceptos, juicios, teorías, etc.

El pensamiento es el proceso psíquico socialmente condicionado de búsquedas y descubrimientos de lo esencialmente nuevo y está indisolublemente ligado al lenguaje. El pensamiento surge del conocimiento sensorial sobre la base de la actividad práctica y lo excede ampliamente. (PETROVSKI, 1985, p. 292).

O pensamento como processo psíquico tem como função fazer cognoscível o mundo dos objetos e dos fenômenos da realidade. Como processo, o pensamento do ser humano tem origem histórico-cultural, ou seja, o pensamento do ser humano se desenvolve no âmbito da sociedade humana, primeiramente por meio da sua atividade prática, relativamente sensitiva e perceptiva e, depois, o ser humano, pela sua necessidade ontológica e cognitiva, precisa internalizar e compreender os nexos existentes entre os objetos e fenômenos, o pensamento é abstrato e lógico, caracterizando essa etapa uma função da adolescência. O pensamento é abstrato porque é a forma pela qual o ser humano consegue compreender a realidade de forma objetiva, captando a sua essência, suas diversas complexidades, causas, efeitos etc. Por meio do pensamento sensitivo e perceptivo o ser humano não consegue elaborar abstrações e generalizações da própria realidade, o que alcança apenas via pensamento abstrato.

Petrovski (1985) destaca a junção dialética entre pensamento e linguagem humana, de modo que:

Para la actividad racional de la persona es fundamental la interconexión no sólo con el conocimiento sensorial, sino también la interconexión con el

idioma, con el lenguaje. En esto se manifiesta una de las diferencias principales entre la psiquis humana y la psiquis animal. Sólo el lenguaje hace posible la abstracción de propiedades del objeto de conocimiento y el que se pueda fijar la representación, el concepto del mismo en una palabra especial. El pensamiento humano – sea cual fuere la forma en que se realice – es imposible sin el idioma. (PETROVSKI, 1985, p. 294).

A relação existente entre pensamento e linguagem é fundamental, portanto, para que o ser humano possa comunicar e fazer cognoscível o pensamento. Daí que a linguagem seja a forma exteriorizada do próprio pensamento do ser humano. Assim, a criança consegue comunicar e fazer cognoscível o seu pensamento interior por meio da linguagem, que pode ser oral, escrita ou por sinais ou outros instrumentos. Por isso, a uma interconexão dialética entre pensamento e linguagem, onde ambos são construções sociais que se desenvolvem a partir da atividade prática e intelectual de cada sujeito.

Para Petrovski (1985), por meio da linguagem o ser humano exterioriza o seu pensamento, a sua experiência social e individual adquirida ao longo do seu processo de desenvolvimento psíquico.

Por meio do pensamento conceitual uma criança começa a fazer as interconexões entre os diversos objetos e abstrai a essencialidade dos próprios objetos, suas funções sociais, suas características essenciais que compõem cada objeto que é por ela internalizado. Petrovski (1985) chega à seguinte conclusão: “Una misma cosa es, en sí, la misma y la otra diferente, ya que ella actúa en distintos sistemas de conexiones y relaciones” (PETROVSKI, 1985, p.311).

O que acontece no processo de pensamento do ser humano? Petrovski (1985) indica que:

En el proceso de pensamiento, el objeto entra en nuevas conexiones y gracias a esto pone al descubierto nuevas propiedades y cualidades que se fijan en nuevos conceptos, de esta manera se extrae el nuevo contenido, el objeto cada vez se nos muestra desde un ángulo diferente, descubriéndose en él nuevas propiedades. (PETROVSKI, 1985, p.311).

Quando a criança recebe a mediação do adulto, ela é capaz de descobrir essas conexões, de compreender as novas propriedades e qualidades que compõem os objetos e fenômenos da realidade. Destaca-se a importância de realizar atividades com intencionalidade, sentido e significado para que a criança possa desenvolver o seu pensamento conceitual, abstrato-racional. Segundo Petrovski (1985):

No sólo en el desarrollo histórico de toda la humanidad, sino también en el proceso de desarrollo psíquico de cada niño la inicial es la actividad práctica y no la actividad teórica pura. Dentro de la actividad práctica se desarrolla al comienzo el pensamiento infantil. En edad preescolar (hasta los tres años inclusive), el pensamiento es esencialmente efectivo. El niño analiza y sintetiza los objetos de conocimiento a medida que los va clasificando, dividiendo y nuevamente uniendo con las manos, correlaciona, vincula un objeto con otro durante la percepción de estos que se produce en un momento dado. Los niños curiosos a menudo rompen sus juguetes para saber “qué es lo que tienen dentro”. (PETROVSKI, 1985, P.314).

O pensamento pré-conceitual se caracteriza pela apropriação e assimilação do objeto por meio da atividade prática, característica essencial das crianças até os 3 anos de idade. A criança, nesta faixa etária, compreende a realidade objetiva por meio do conhecimento empírico, pela mediação do adulto que dirige as atividades com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre os objetos e fenômenos da realidade. O processo de conhecimento se compõe pela análise e síntese que a criança realiza. No entanto, estas análise e síntese não são vistas como sendo da categoria científica, senão que correspondendo aos tipos de conhecimentos que surgem no cotidiano das crianças, num sentido sensitivo e perceptivo.

O pensamento pré-conceitual é muito importante no desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor da criança, porque se fundamenta na própria atividade prática da criança. Daí a importância de oferecer às crianças sempre atividades com objetos que lhes sejam possíveis de manipulação, atividades variadas que sejam desafiadoras para o próprio desenvolvimento de qualidade. Por isso, nas palavras de Petrovski (1985, p. 316), “*este vínculo indisoluble de la actividad intelectual y el conocimiento sensorial tiene significado todavía mayor en el proceso de formación de conceptos del escolar*”. Ainda

La característica más importante del pensamiento – independientemente de sus particularidades individuales aisladas – es la capacidad de identificar lo esencial, de llegar independientemente a nuevas generalizaciones. Cuando la persona piensa, no se limita a la constatación del hecho o acontecimiento aislado, por deslumbrante, interesante, nuevo o inesperado que sea. El pensamiento necesariamente va más allá, profundizando en la esencia del fenómeno en cuestión y descubriendo la ley general de desarrollo de fenómenos más o menos homólogos, por grandes que sean sus diferencias exteriores. (PETROVSKI, 1985, p. 318).

O pensamento abstrato, lógico e conceitual se caracteriza por ser a via para identificar as particularidades essenciais dos objetos e dos fenômenos da realidade e,

também, via para novas generalizações. Assim, a criança de 4 a 6 anos, por mediação do adulto, começa a elaborar hipóteses e a buscar soluções aos problemas da realidade. Essa atitude científica da criança lhe proporciona um melhor raciocínio lógico, melhora sua compreensão dos fatos da realidade, superando o pensamento netamente sensitivo e perceptivo.

No entanto, Petrovski (1985) acrescentará:

Los escolares no sólo de los grados superiores, sino también de los inferiores, son absolutamente capaces de identificar, en material accesible, lo esencial en los fenómenos y hechos aislados y como resultado, llegar a nuevas generalizaciones. Experimentos psicológico- pedagógicos masivos, que realizan psicólogos soviéticos durante muchos años, demostraron convincentemente que, incluso los alumnos menores están capacitados para asimilar, en forma general, bastante más material complejo del que se suponía hasta hace poco tiempo (por ejemplo, no sólo relaciones aritméticas, sino también algebraicas). (PETROVSKI, 1985, p.318).

Um ensino que seja efetivo e promissor para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança deve partir do princípio de que a criança tem potencialidade para atingir tal objetivo. Por isso, as crianças de 4 a 6 anos têm essa capacidade essencial para internalizar os significados dos objetos e fenômenos, conseguindo elaborar uma generalização abstrata e racional da essência dos objetos e fenômenos.

As crianças da Educação Infantil não podem ser vistas como quem necessita só de cuidados e de alimentação na faixa etária de 4 a 6 anos. O adulto deve lhes criar situações problemáticas e desafiadoras, claro que não apresentando situações muito além do que é possível pela idade que têm. No entanto, a idade não pode ser vista como problema para oferecer-lhes essas situações desafiadoras, pelo contrário, a realização de uma atividade desafiadora, acorde a sua idade, é enriquecedora no processo de desenvolvimento da sua própria personalidade. Por isso, muitas situações problemáticas que são realizadas com sentido e significado para as crianças conseguem encontrar as soluções para os problemas levantados.

No processo de ensino para as crianças de 4 a 6 anos o fundamental é a internalização dos conceitos científicos, por meio da orientação intencional do adulto. Poddiákov (1987), seguindo a linha teórica de que é possível desenvolver na criança pré-escolar um pensamento abstrato, lógico e racional – claro que distinto ao que faz um adolescente ou um adulto – confirma esta ação desde as pesquisas experimentais que realizou:

Una serie de investigaciones psicológicas y pedagógicas reveló que existen amplias posibilidades para formar en los niños de edad preescolar conocimientos y procedimientos generalizados de la actividad intelectual. [...] Ha sido mucho menos investigado el problema referido a la adquisición autónoma, por parte de los preescolares, de nuevos conocimientos, nuevos datos sobre los objetos y fenómenos circundantes, sobre el perfeccionamiento autónomo de los procedimientos de la actividad práctica y cognoscitiva. Esta adquisición de nuevos conocimientos puede realizarse tanto en el accionar del niño con diferentes objetos como en el proceso en el que se transforman los conocimientos provenientes del adulto. (PODDIÁKOV, 1975, p.168).

As investigações psicológicas e pedagógicas feitas na Rússia na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural nos mostram e confirmam que as crianças de 4 a 6 anos podem desenvolver um pensamento conceitual, abstrato, lógico e racional, porque internalizam os significados dos conceitos e chegam a realizar generalizações para compreender a essência dos objetos e fenômenos. Segundo Poddiákov, o desenvolvimento do pensamento conceitual acontece nos tipos de atividades que têm uma grande intencionalidade e sentido para as crianças. Assim, a etapa da manipulação de objetos, entendida como atividade prática, e a mediação do adulto, entendida como atividade teórica, lhe proporcionam os meios eficazes para desenvolver um pensamento abstrato, lógico e racional. Por meio dos processos de ensino e de aprendizagem a criança assimila as essencialidades da matéria e desenvolve uma capacidade generalizante sobre os objetos e fenômenos. A mediação do adulto é fundamental para que a criança desenvolva o seu pensamento, consiga elaborar abstrações e generalizações do mundo material.

Poddiákov (1975) ainda vai destacar a força motriz que possui a criança para desenvolver o pensamento conceitual, desta forma:

El niño no asimila simplemente los conocimientos que le da el adulto: introduce de manera activa en este proceso un contenido tal de la experiencia propia que, interactuando con los conocimientos asimilados, condiciona la generación de conocimientos nuevos, inesperados, que aparecen en forma de conjeturas, suposiciones, etc. Estos conocimientos no siempre son precisos y completamente correctos; sin embargo, ellos dan ese material que constituye la principal actividad mental de los niños. En una determinada etapa de esta actividad el pequeño llega a expresar juicios suficientemente claros y precisos, que sorprenden a los adultos por su novedad y originalidad. (PODDIÁKOV, 1975, p.168-169).

A criança não assimila os conhecimentos que o adulto lhe proporciona só realizando uma assimilação por assimilar (assimilar por assimilar), senão que os

conhecimentos assimilados provocam inquietações, interrogações, indagações que a levam a elaborar hipóteses para aprofundar-se sobre os conhecimentos adquiridos. Assim, por exemplo, a criança, por meio do pensamento sensitivo e perceptivo, experimenta a sensação de calor, no entanto, quando processa um pensamento abstrato, lógico e racional, ela quer entender e compreender o que é o calor, suas fontes, suas utilidades etc.

Desde os 4 anos a criança começa a elaborar juízos conceituais lógicos por meio da mediação do adulto e dos tipos de ações de atividades às quais é levada a participar. Atualmente, o contexto cultural e a formação específica que têm os professores, o conhecimento que se tem sobre a criança, todos esses elementos ajudam a desenvolver atividades desafiadoras que buscam potencializar o pensamento abstrato nesta faixa etária.

Na Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 a 6 anos, se generaliza a ideia que se tem da criança como incapaz de realizar certas atividades porque não tem ainda a sua maturação completa. Nesse sentido, Poddiákov (1975) afirmará o seguinte:

En una serie de casos, los conocimientos no claros, imprecisos no deben ser considerados una insuficiencia del pensamiento, contra la que hay que luchar, sino la continuación natural de los conocimientos precisos, claros, el resultado más importante de la formación y el desarrollo de los conocimientos claros. (PODDIÁKOV, 1975, p.170).

Numa escola de tradição idealista, se tem em conta sempre o desenvolvimento e a maturação biológica da criança para realizar certas atividades, reiterando que a criança não tem um pensamento desenvolvido para obter um conhecimento claro e preciso sobre os objetos e fenômenos da realidade. Assim, a Educação Infantil se torna um espaço para cuidar da criança, um espaço para brincar pelo brincar etc., não havendo atividades desafiadoras para o desenvolvimento do seu próprio pensamento. Não se leva em consideração que os conhecimentos não claros, imprecisos, as interrogações da criança são um passo fundamental do desenvolvimento do seu pensamento conceitual. Não se leva em consideração, também, que o pensamento está em constante movimento, sendo o pensamento conceitual a superação pela incorporação dos fatos internalizados pelo pensamento sensitivo e perceptivo.

Poddiákov (1975) critica o fato de que:

(...) en la educación tradicional, con bastante frecuencia violamos esta ley del desarrollo del pensamiento, formando los conocimientos de los niños de tal manera que en el preescolar no surjan imprecisiones. (PODDIÁKOV, 1975, p.170).

As imprecisões que surgem no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual da criança nela se apresentam como normais e comuns, constituindo a base para impulsar ou potencializar o pensamento abstrato na criança. As imprecisões não podem ser vistas simplesmente como negativas, pois são também positivas porque conformam a base que vai impulsar o desencadeamento dialético da formação e do desenvolvimento de um pensamento conceitual na criança. O que Poddiákov nos mostra é um processo dialético de apropriação e objetivação do próprio pensamento, a negação da própria imprecisão para incorporar o novo no processo de generalização da criança. Desta forma, a criança:

[...] dominando estos medios de pensamiento, el niño puede utilizarlos luego para perfeccionar los procedimientos externos de su propia actividad. En esto consiste uno de los secretos del autodesarrollo (claro que en determinados límites) de la actividad infantil. (PODDIÁKOV, 1975, p.172).

As imprecisões que na escola tradicional são vistas como negativas, para Poddiákov (1975) são positivas porque servem como base para impulsionar o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e conceitual. Por isso, na Educação Infantil é positivo trabalhar com estas imprecisões para provocar na criança curiosidade científica, no sentido de que ela se posicione em interrogar, indagar, pesquisar, exercer sua curiosidade de conhecer e enfrentar os problemas como meio de desenvolvimento do seu próprio conhecimento criativo.

Venguer (1986) vai destacar a discussão sobre o desenvolvimento e a formação dos processos psíquicos no ensino e na educação no âmbito da Educação Infantil, especificamente com crianças desde os 4 anos em diante. Nesses processos de ensino e de aprendizagem, o principal é a formação das capacidades cognitivas e de pensamento da criança de 4 a 6 anos na Educação Infantil.

Venguer (1986) pontua a seguinte afirmação:

Una de las tareas más importantes de la enseñanza y de la educación de los niños de edad preescolar, es la formación de sus capacidades, es decir, de las

cualidades psíquicas necesarias para el dominio de diferentes tipos de actividad y para su cumplimiento exitoso. (VENGUER, 1986, p.207).

É necessário que na Educação Infantil as crianças recebam dos adultos um ensino e uma educação de qualidade, com o objetivo de desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e linguísticas como forma de formar a sua própria personalidade. Venguer (1986) vai destacar que na Educação Infantil o adulto deve explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal, por meio de atividades intencionais com sentido e significado para as crianças.

Por isso, para Venguer (1986),

Entre los muchos tipos de capacidades, el lugar más significativo lo ocupan las capacidades cognitivas, las cuales se refieren a la esfera del conocimiento del mundo circundante por parte del niño: la percepción de los objetos y de sus propiedades externas (capacidades sensoriales) y el pensamiento, el descubrimiento de las propiedades internas de las cosas, de sus vínculos y relaciones (capacidades intelectuales). (VENGUER, 1986, p.207-208).

Após realizar com crianças do círculo da Educação Infantil pesquisas com atividades significativas e dirigidas, Venguer (1986) mostra o resultado dessas atividades experimentais e conclui que as crianças pré-escolares desenvolvem suas capacidades cognitivas, sensitivas, perceptivas e intelectivas. Nota, ainda, que há um aumento muito significativo das qualidades das Funções Psíquicas Superiores, perceptível nas crianças por meio do domínio das habilidades cognitivas e de pensamento conceitual. Seu estudo mostra que o aperfeiçoamento das ações sensitivas e perceptivas das crianças de Educação Infantil é a base fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e conceitual. Desta forma, a criança elabora modelos mentais abstratos ou conceituais como forma de compreender e abstrair a essência dos objetos e fenômenos da realidade.

Novosielova (1986) dirá que o pensamento conceitual, lógico e abstrato é a forma de generalização da própria atividade empírica em atividade intelectual. Para explicar este procedimento do desenvolvimento das qualidades cognitivas e intelectivas, usa duas categorias conceituais, assim designadas:

En el término *formación funcional generalizada* se distingue el aspecto del reflejo y de la generalización de la experiencia de la actividad. En el término

procedimiento de acción se distingue el aspecto de la actividad externa. (NOVOSIELOVA, 1986, p. 213).

A “*formação funcional generalizada*” se refere aos tipos de atividades internas e psíquicas que realiza a criança, ou seja, são procedimentos realizados por meio dos tipos de pensamento, sendo as atividades do pensamento abstrato o que possibilita à criança operar com generalizações abstratas diante de objetos e fenômenos da realidade. Novosielova (1986) postula que na Educação Infantil devem ser oferecidos estes tipos de atividades intelectivas para que a criança possa desenvolver as suas Funções Psíquicas Superiores.

Por “*procedimento de ação*” entendem-se os procedimentos manuais com instrumentos ou objetos que a criança realiza no âmbito do seu contexto de vida e por meio dos quais desenvolve suas capacidades sensitivas, perceptivas, imaginativas e criativas. Este tipo de “*procedimento de ação*” é fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual na criança, segundo Novosielova (1986):

El carácter específico de la formación del procedimiento de acción con instrumentos consiste en que tiene lugar la transformación radical del carácter de todo el eslabón operacional, dirigido a la dirección del instrumento en correspondencia con las condiciones en que está dado el objeto, es decir, el objetivo de los esfuerzos dirigidos del niño. (NOVOSIELOVA, 1986, p.213).

A atividade prática da criança lhe possibilita atuar sobre os objetos e os fenômenos da realidade, apropriando-se e internalizando a essência deles, possibilitando desta forma uma variedade de conhecimento que será a base da formação e do desenvolvimento do seu pensamento conceitual. É importante destacar que a internalização dos conceitos proporciona à criança reorganizar o seu pensamento, ou seja, com a apropriação dos conceitos científicos a criança supera o conhecimento espontâneo e vulgar que tem sobre a própria realidade.

4.3 Pressupostos que favorecem o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças de 4 a 6 anos

Há um fato concreto e real de que o ser humano é um ser histórico e social que se desenvolve na perspectiva da formação cultural, como resultado de sua atividade de

transformação da natureza, que o leva a transformar o seu psiquismo. O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, por meio da mediação da cultura e do social, propiciou aos seres humanos superarem suas condições apenas biológica, implementando os processos de humanização.

Os princípios de atividade enunciados na Teoria Histórico-Cultural como processo dialético de formação humana, processo de apropriação e objetivação e processo de desenvolvimento do seu psiquismo (consciência), marcaram nossa inquietação por caracterizar e analisar os sistemas de atividade e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 a 6 anos.

Esta preocupação não teve origem apenas na teoria, mas também na prática como docente na Educação Infantil onde, enquanto pesquisador, tive a oportunidade de vivenciar e experimentar que nem toda atividade possui essa essência de desenvolver o pensamento conceitual da criança.

A inquietação pauta-se em saber quais as peculiaridades psicológicas da atividade que devem ser fomentadas para obter esse pleno desenvolvimento do pensamento conceitual empírico da criança no contexto da Educação Infantil; assim, temos a intenção de estudar a atividade na sua essência, a sua unidade lógica que é a ação da própria atividade que se direciona ao objeto e ao próprio sujeito.

Compreender as peculiaridades psicológicas da atividade resulta crucial e significativo para os docentes e para as crianças, porque não se trata de qualquer tipo de ação, mas de uma atividade social, prática e compartilhada por meio da qual a apropriação de signos e símbolos, e a utilização das ferramentas culturais, atuam como mediadores para esse desenvolvimento humano. É na atividade que se inter-relacionam as pessoas: crianças com crianças, adultos com adultos e crianças com adultos, além da própria relação do ser humano com a natureza e com as ferramentas. Por isso, a essência da atividade é a de produzir e criar sentidos para a formação da atividade dos docentes, potencializando o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças e integrando os aspectos práticos, emocionais, relacionais e cognitivos. Mas em que consiste a atividade no plano psicológico, especificamente dentro do plano das Funções Psíquicas Superiores?

A atividade é uma forma de relação dialética entre sujeito e objeto, na qual o ser humano ao transformar o objeto se transforma a si mesmo; e ao relacionar-se com o objeto dá-se a objetivação dele próprio como ser humano.

Em Vigotsky (1996) temos os pressupostos da teoria da atividade de acordo com o seu postulado: a) o social visto como a essência do desenvolvimento psíquico e o caráter mediatizado da psique humana por meio de instrumentos e signos; b) a estrutura da sociogênese como formas superiores de comportamento e de conduta, denominadas Funções Psíquicas Superiores; c) a lei genética do desenvolvimento cultural na qual o desenvolvimento da função psíquica aparece como resultado do plano social (interpsíquico) e do plano psicológico (intrapsíquico).

Ao refletirmos sobre esta temática da atividade somos levados a caracterizar os tipos de sistemas da atividade sob a base da filosofia dialético-materialista e dos autores clássicos e continuadores da Teoria Histórico-Cultural. Também, percebemos o quão necessário é trabalhar temáticas que dizem respeito ao desenvolvimento psíquico das crianças e às suas implicações nas práticas pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem dos docentes da Educação Infantil, tais como: aprimorar as discussões sobre as particularidades psicológicas da atividade para uma melhor compreensão para a sua aplicabilidade na prática docente da Educação Infantil; promover debates sobre os tipos de ação da atividade para fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem no contexto educativo; trabalhar estruturas e conteúdos de atividades para aprimorar o desenvolvimento psíquico das crianças. Assim, estas questões temáticas sobre a atividade se tornam essências no contexto da Educação Infantil e, como tal, devem ser caracterizadas e analisadas de forma a revelar a especificidade das possibilidades da formação da personalidade e funções afetivas e cognitivas das crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil.

Vigotsky (1996) desenvolve a *teoria da atividade mediadora* usando o conceito de *trabalho*, que Marx (1999 e 2008) desenvolveu para mostrar que o trabalho em si é o responsável pelo processo de desenvolvimento humano, ou seja, o trabalho compreendido na sua essência ontológica e não só econômica. Neste sentido, se faz necessário analisar os conceitos marxistas de trabalho, produção, reprodução, consciência e pensamento para termos um melhor entendimento quanto à fundamentação dialética da atividade, como propõe a Escola de Vigotsky.

Vygotski (1996) não conceitua a atividade, senão que a indica como processo quando afirma o seguinte sobre signos e ferramentas:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio del que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. (VYGOTSKI, 1996, p.94).

A ferramenta em si mesma é o resultado da própria atividade humana concretizada no trabalho. Por meio da ferramenta, o ser humano modifica a própria natureza e ele próprio se modifica. Significa que a ferramenta é mediadora do próprio processo de transformação da natureza e do ser humano.

O signo tem essa função de modificar o ser humano na sua própria essência. O signo atua no interior do ser humano, possibilitando a superação da contradição que se dá no próprio ser humano. O signo, como atividade mediadora, possibilita essa revolução intrínseca no próprio ser.

Neste sentido, é muito importante compreender que o signo modifica a própria consciência humana. Modificando essa consciência, o ser humano começa a superar o seu estado biológico para chegar ao estado do processo de humanização. A modificação da consciência pelos signos nos indica que:

El signo opera inicialmente en la conducta infantil como un medio de relación social, como una función intersíquica. Posteriormente se convierte en un medio por el que el niño controla su conducta de modo de que el signo simplemente transfiere al interior de la personalidad la actitud social hacia el sujeto. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p.51).

O signo é uma função intersíquica, já que modifica o interior do ser humano e atua como função mediadora no desenvolvimento histórico-cultural da própria conduta humana. Assim, destacamos a importância da internalização como fundamento do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. A internalização é única do ser humano, porque se caracteriza na compreensão e execução daquilo que se mostra próprio do social, que está na exterioridade do ser humano.

Assim, Vygotski (1996) enfatiza a importância da cultura como forma do desenvolvimento do psiquismo humano:

La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento

humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (VYGOTSKI, 1996, p. 34).

O ser humano é social, mas não basta ao ser humano estar dentro de uma cultura para desenvolver o seu psiquismo, pois necessita do uso de mediadores para que possa se apropriar e se objetivar. Para o ser humano se faz necessária a realização da atividade para que possa apropriar-se e objetivar-se no mundo mediante o uso de elementos mediadores humanos, tais como o uso de signos e ferramentas indispensáveis para que a própria atividade seja um elemento essencial para a formação da sua personalidade afetivo-cognitiva.

Não apenas os signos e ferramentas são os mediadores indispensáveis para a apropriação da cultura humana. A cultura humana não se internaliza no sujeito histórico de forma mecânica, precisa da mediação do outro sujeito. Assim, a mediação acontece na sua forma de comunicação. O adulto que tem se apropriado e internalizado a cultura humana atua como mediador para comunicar o conhecimento adquirido para aquele sujeito que ainda não se apropriou ou internalizou a cultura em si mesma.

Assim Cruz Tomás (2001) concebe a comunicação:

[...] se concibe a la comunicación del niño con el adulto como una condición fundamental a partir de la cual el niño puede organizar, estructurar y desarrollar su actividad cognoscitiva, y regular su comportamiento en el aprendizaje de tareas de tipo cognoscitivo. (CRUZ TOMÁS, 2001, p.89).

A comunicação que se estabelece entre o adulto e a criança é fundamental para estabelecer processos de apropriação e internalização no psiquismo da criança. Assim, a criança é inserida na cultura humana com objetividade e racionalidade para organizar, estruturar e desenvolver sua personalidade. O processo de formação da personalidade e o processo potencializador das Funções Psíquicas Superiores são resultados da comunicação objetiva que acontece pela mediação do adulto ou mediação de uma criança que conhece mais que a outra criança. Por isso, o fato da criança estar inserida numa cultura, estar em contato com signos e ferramentas, não garante à criança esses processos de apropriação e internalização.

Assim, destaca Cruz Tomás (2001) a importância da comunicação do adulto:

El hecho del que el niño de la primera infancia no posea un lenguaje conceptual ni un pensamiento verbal, no constituye una limitante, puesto que a través de la comunicación mímica-expresiva el niño asimila el mensaje afectivo, orientador, regulador y valorativo que el adulto le trasmite de forma directa o mediatizado por el juego o por las acciones por los objetos. (CRUZ TOMÁS, 2001, p. 89).

O fato de que a criança não tenha a linguagem conceitual ou o pensamento verbal desenvolvido não significa que não possa se apropriar da cultura humana por outros mediadores, neste caso, a comunicação do adulto. Deixar a criança “fazer o que ela quer” para defender uma “cultura da infância” é defender uma postura irracional e subjetivista da importância objetiva e transcendental da comunicação como sistema de mediação.

Também, afirmar que a criança cria cultura sem mediação do adulto ou destacar uma cultura da infância é considerar a consciência da criança encerrada dentro de um intelectualismo subjetivo, desprestigiar a mediação do adulto como atividade e não compreender os processos de apropriação, objetivação e internalização que se operam no psiquismo dela. Assim, defender esta ideia é defender na sua essência um falso intelectualismo da criança, desvalorizando a função comunicativa da própria criança e a mediação do adulto em defesa do modelo biológico da formação do psiquismo da criança por meio dos fatores biológicos. Desta forma, se desvaloriza essencialmente a natureza social do desenvolvimento psíquico da criança, valorizando as leis biológicas.

O desenvolvimento da criança não segue a experiência de desenvolvimento da espécie hereditária interna, característica nos animais, mas segue o caminho da apropriação e objetivação da experiência externa, social, por meio da comunicação que se estabelece entre o adulto e a criança. A criança só consegue multiplicar a experiência porque, antes de tudo, teve que apropriar-se, assimilar a experiência social acumulada ao longo da formação humana por meio da comunicação entre o adulto e a criança.

Desde os primeiros meses de gestação, o bebê sente a comunicação que lhe proporciona a mãe estando no ventre materno. E, desta forma, ao longo da formação da sua personalidade a criança começa a assimilar a cultura humana como afetiva e cognoscitiva, mediante o processo de comunicação que se estabelece entre ela e o adulto.

Assim, a importância da comunicação do adulto com a criança, como mediador, se dá pelas seguintes razões:

Durante los primeros años de vida el desarrollo de la actividad cognoscitiva del niño depende principalmente del adulto por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque el adulto es el principal “objeto” de afecto y de conocimiento del niño, y en segundo lugar porque él es el principal mediador de las interacciones e interrelaciones que establece el niño con el medio. Es por ello que la comunicación niño-adulto no puede dejarse a un lado. (CRUZ TOMÁS, 2001, p.89).

Como já indicamos, o fato da criança estar inserida na cultura humana por meio de signos e ferramentas não lhe proporciona desenvolver-se ontologicamente nem psicologicamente, porque só pode dar-se esta revolução qualitativa num processo de comunicação que se estabelece entre o adulto e a criança. O adulto se constitui como principal mediador nessa comunicação porque é o objeto-sujeito portador do conhecimento adquirido e, também, porque o adulto seria a ponte que permite estabelecer esse processo da passagem do ser em si para o ser para si. O adulto lhe vai proporcionar, à criança, as ferramentas indispensáveis para seu desenvolvimento pessoal.

Vygotski (1993) elabora a Zona de Desenvolvimento Proximal como forma de atividade mediadora e comunicativa que se dá entre adulto e criança para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, desta forma:

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel del desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona del desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender (VYGOTSKI, 1993, p. 241-242).

O desenvolvimento do ser humano acontece como dois momentos dialéticos que estão entrelaçados: nível de desenvolvimento atual, como resultados das mediações de apropriação e objetivação já desenvolvidas no ser humano, já como produtos em si que já foram apreendidos e Zona de Desenvolvimento Proximal, que indica aquilo que está em processo de apropriação e objetivação que acontecerá por meio da mediação de outro ser humano ou instrumentos mediadores, mediação entendida e realizada pela comunicação entre adulto e criança.

Na Educação Infantil deve-se trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal porque, na opinião de Vygotski (1993),:

[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. [...] Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

Para Vygotski (1993) essa é a função da Educação Infantil e do professor no desenvolvimento do psiquismo da criança: devem ser mediadores, colaboradores, comunicadores da apropriação e objetivação do ser humano para o seu processo de humanização. Entretanto, a criança deve ser capaz de realizar atividades sozinhas no futuro. Esse é o principal papel do adulto e dos mediadores no trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal: no presente auxiliar a criança a se apropriar do conhecimento científico por meio da mediação e da comunicação para atuar sozinha no futuro. Na atualidade, a criança só consegue desenvolver uma tarefa com mediação do adulto, isto porque na criança ainda não amadureceram certos princípios para que a tarefa seja realizada. Mas isto não significa que a criança não conseguirá realizar determinada tarefa, porque essas funções estão em processo de maturação, estão presentes agora num estado embrionário.

Na apropriação e na objetivação por meio do trabalho surgem, no ser humano, novas formas de potencialidades essenciais humanas, novas propriedades e capacidades humanas. Isto significa que a atividade humana não é algo repetitivo ou acabado. Significa que as necessidades humanas não estarão nunca satisfeitas e que o homem buscará sempre transformar a natureza ou os objetos produzidos com outras funcionalidades, outras intencionalidades, outros significados e aspectos motivacionais. Se fosse pura repetição, o ser humano se tornaria animal. O animal não muda a sua atividade, daí a comparação que Marx (1968) realiza entre a atividade da abelha e a atividade humana. Vale a pena citar essa passagem para compreender melhor o seu significado. Diz Marx (1968):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia; mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não

transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1968, p. 202).

A abelha só constrói a sua colmeia, na pura perfeição. Só que ela não poderia construir outros elementos que não sejam uma colmeia para a sua existência. O ser humano tem a capacidade de construir várias formas de comodidades, de elementos que lhe sirvam para garantir a sua existência. O ser humano tem essa capacidade de sempre transformar a natureza e a pôr à serviço dele.

Vigotsky (1996) retoma este fundamento teórico de Marx (1968) para enfatizar que toda ação da atividade humana tem essa função de duplicar o objeto apropriado na realidade objetiva humana. Ou seja, o ser humano consegue usar em outras situações das suas necessidades o que foi apropriado pela mediação humana ou material.

Notamos a perfeita relação dialética entre apropriação e objetivação quando Marx (1968, p.202) afirma: “No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador”.

Luria (1979) destaca a importância da apropriação e objetivação humana, desta forma:

A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *apropriação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (LURIA, 1979, p.73).

A criança quando nasce não tem um conhecimento inato, só tem aquelas premissas básicas fundamentadas na base biológica para começar a apropriar-se de ditos conhecimentos; mas, então, a criança começa a desenvolver o seu psiquismo quando passa a apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos por mediação da comunicação do adulto e das atividades mediadoras. O conhecimento não é resultado da sua experiência própria, mas o conhecimento adquirido corresponde a toda experiência produzida pelo ser humano ao longo da sua própria história. Neste sentido, diríamos que não há uma cultura da criança, porque ela não produz cultura quando criança, mas se apropria e se objetiva nos produtos produzidos pela humanidade.

Os processos de objetivação e apropriação têm a finalidade de reprodução. O processo de reprodução é importante para a criança como forma de humanização. É por meio da reprodução do conhecimento e dos produtos da cultura que a criança consegue, afinal, existir no mundo.

Existe relação dialética entre os processos de objetivação e de apropriação do conhecimento pelos seres humanos como dinâmica essencial da produção e da reprodução da realidade humana, especificamente da realidade de toda criança.

Davidov (1988) também destaca a importância do processo de interiorização como forma de transformação inter e intrapsíquico da criança, neste sentido:

Precisamente en este pasaje de las formas externas, desplegadas, colectivas de actividad a las formas internas, replegadas, individuales de su realización, es decir, en el proceso de interiorización, de transformación de lo intersíquico en intrapsíquico, se realiza el desarrollo psíquico del hombre. (DAVIDOV, 1988, p. 56).

Isto significa que toda atividade realizada com a criança é um processo de transformação do psiquismo dela que se dá primeiramente na sua relação com o social e, logo, essa mesma atividade transforma internamente o psiquismo da criança. Podemos destacar que a criança passa da forma de individualidade em si para a forma mais desenvolvida da individualidade para si, ou seja, desta forma que ela começa o seu processo de formação humana, se faz humana.

Todo ser humano nasce com uma potencialidade para realizar ou concretizar algo, determinado desde o enfoque biológico. Assim, as estruturas biológicas do ser humano têm a estrutura para caminhar, falar, pensar, realizar movimentos, ou seja, as estruturas biológicas são bases para a humanização do ser humano, mas o biológico não é determinante na formação do ser humano, o que se define apenas via cultura.

Vygotski (1997) enfatiza que as Funções Psíquicas Superiores são funções do processo de humanização do próprio ser humano. Estas funções têm suas origens em processos histórico-culturais, tais como: pensamento, linguagem, desenvolvimento psíquico etc. Ele destaca este pressuposto desta forma:

Cada función psíquica aparece en el proceso del desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o de interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como

proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997, 214).

O desenvolvimento psíquico dá-se de forma dialética entre o social – na sua forma interpsicológica, onde o ser humano se apropria dos produtos humanos – e, em unísono, a criança se objetiva nos produtos apropriados de forma intrapsicológica. Podemos dizer que cada criança se humaniza na sua própria cultura, ou seja, é o social que determina a consciência e não o contrário. Assim postula o determinismo histórico-cultural dos processos das Funções Psíquicas Superiores e a formação da personalidade humana, com seus processos afetivos e cognitivos.

Vygotsky (2001b) postula, ainda, que o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade da criança começam no processo de ensino, porque este deve propiciar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 2001b, p. 247).

Para Vygotsky (2001b), não se deve levar em consideração a idade porque a criança não tem o conhecimento inato, precisa da mediação do adulto para provocar catarse na criança, precisa de instrumentos mediadores para que a criança internalize no seu psiquismo a produção humana.

Por isso, o desenvolvimento psíquico da criança acontece como dois momentos dialéticos que estão entrelaçados: nível de desenvolvimento atual, como resultados das mediações de apropriação e objetivação já desenvolvidas no ser humano, já como produtos em si que já foram apreendidos e, a Zona de Desenvolvimento Proximal, que indica aquilo que está em processo de apropriação e objetivação que acontecerá por meio da mediação de outro ser humano ou instrumentos mediadores.

As crianças estão numa etapa de grandes transformações, evidenciando-se uma sede de conhecimento, onde conseguem elaborar hipóteses sobre temas que se lhes oferecem para ampliar o conhecimento.

Toda atividade deve ser mediada para produzir na criança o pleno desenvolvimento. Há alguns docentes que acreditam que a criança deve ter a “liberdade” de fazer a sua atividade do jeito como ela entende. Acreditam que a criança deve fazer o rabisco, pintar do jeito como ela entende, desenhar da forma mais coloquial, sem que o adulto intervenha para produzir uma revolução no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o docente deve criar necessidades nas crianças, realizar atividades mediadoras para que a criança consiga realizar uma atividade que não sabe realizar. O verdadeiro ensino deve ser, dessa forma, ensinar a criança a realizar uma atividade que não sabe fazer agora e que depois de apropriar-se e objetivar-se na sua atividade consiga fazer sozinha, sem a colaboração de um mediador.

Nesse sentido, Vygotski (1993) critica os pedagogos que ensinam dessa forma:

[...] Se orientaban hacia lo que el niño sabe hacer por sí mismo en su pensamiento y no tenían en cuenta la posibilidad de transición de lo que sabe hacer a lo que no sabe. Valoraban el estado del desarrollo, lo mismo que el hortelano estúpido: sólo por los frutos ya maduros. No tenían en cuenta que la instrucción debe hacer avanzar el desarrollo. No tenían en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se orientaban hacia la línea de menor resistencia, hacia la debilidad del niño y no hacia su fuerza. (VYGOTSKI, 1993, p.243).

Desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, criticamos o fato de enfatizar nas crianças a permissão para que continuem fazendo um desenho ou uma pintura do seu jeito, sem que haja uma mediação do adulto para provocar avanços no seu desenvolvimento. Valorizar esse tipo de atividade sem mediação é truncar o desenvolvimento e negar à criança essa capacidade que tem para avançar.

Vygotski (1993) destaca a importância da mediação e comunicação do adulto para provocar na criança seu próprio desenvolvimento desta maneira:

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona del desarrollo próximo. [...]La instrucción sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de

desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo (VYGOTSKI, 1993, p. 243).

É comum na Educação Infantil cristalizar o que a criança já sabe fazer. O que caracteriza o momento catártico da criança é o fato dela instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois. Aí é que se nota o desenvolvimento do psiquismo da criança. O processo de ensino e de aprendizagem da criança seria inútil se o adulto ou docente enfatizasse nas suas atividades aquelas que a criança já sabe fazer. O que o docente deve fazer é usar o que a criança já se apropriou para objetivar o novo, potencializar o desenvolvimento das suas Funções Psíquicas Superiores, portanto. Apenas então acontecerá o verdadeiro ensino, porque permitirá à criança desenvolver as suas potencialidades como ser humano.

Múkhina⁵⁵(1983) destaca a importância do desenvolvimento psíquico e a atividade neste sentido:

Hacerse hombre significa aprender a actuar, a comportarse ante las personas y las cosas que nos rodean como un hombre. Cuando decimos que el niño, orientado por el adulto, adquiere experiencia social, asimila la cultura de la humanidad, nos referimos no sólo a que maneja correctamente los objetos creados por el hombre no sólo a que tiene capacidad para comunicarse con los semejantes o que procede de acuerdo a las reglas de la moral de recordar, de pensar, etc., es decir, precisamente hablamos del proceso de aprendizaje de las acciones y propiedades psíquicas necesarias. (MÚJINA, 1983, p.38).

As atividades realizadas com as crianças têm esse objetivo geral de proporcionar-lhes as mediações que levem à aprendizagem, e as ações desenvolvidas com elas ao desenvolvimento do seu psiquismo. Evidente que tudo isto é um processo dialético que não segue uma tendência circular, o que o tornaria um mecanicismo dialético; trata-se, pois, de um processo dialético na forma de espiral, ou seja, onde podemos verificar a passagem do quantitativo para o qualitativo por meio do processo de síncrese, análise e síntese.

Toda atividade desenvolvida com as crianças tem esse objetivo de despertar a curiosidade científica como forma de levantar hipóteses, elaborar uma comunicação lógica e fundamental como forma de autonomia e fortalecimento espiritual das crianças.

⁵⁵ Na literatura brasileira ela é conhecida como Valéria Mukhina, mas manteremos o nome Mújina porque encontra-se dessa forma no original da língua espanhola.

Vygotski (1987) destaca a importância da “vivência” como unidade no estudo da relação entre a personalidade e o meio, desta forma:

La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencias sin motivos, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal. (VYGOTSKI 1987, p.67-68).

As crianças experimentam a cada dia diferentes formas de vivências que transformam o interior de cada criança. Por isso, cada atividade desenvolvida tem o objetivo de provocar nas crianças vivências associadas a todos os momentos empíricos e experimentais do cotidiano da Educação Infantil.

Vygotski (1987) destaca que toda vivência surge dos atos de curiosidade e de motivos individuais frente aos objetos que formam parte do repertório básico da criança nessa relação com as pessoas e com as coisas materiais.

Quando a criança se apropria dos motivos de uma atividade, ela estará se apropriando e internalizando sentido e significado de toda atividade. O motivo com sentido e significado por meio da mediação do adulto será a base do seu processo de humanização.

Vygotski (1987) define o desenvolvimento psíquico enquanto resultado da atividade como um:

[...] proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por la entrelazada relación de los factores internos y externos. (VYGOTSKI, 1987, p.151).

Davidov (1988) enfatiza que toda atividade é constituída como processo, como fazer que acontece de forma dialética, tomando em consideração que:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “*desenvolvimental*”. (DAVIDOV, 1988, p.3).

Davidov (1988) postula que a educação formal e o ensino são formas universais do desenvolvimento do psiquismo e formação da personalidade das crianças. Gerar nas crianças o desenvolvimento é dar-lhes as ferramentas necessárias para a sua transformação.

Todo ato de ensinar deve levar em consideração, portanto, a realização de atividades mediadoras para que seja possível realizar na criança o salto qualitativo para o processo de humanização. Ensinar a uma criança não significa levar em consideração o seu amadurecimento biológico, o seu estado natural, mas levar em consideração que a atividade mediada com sentido e significado poderá ser motivo para um ensino significativo. Assim, Caram (2009) destaca esse fato desta forma:

Ensinar o que a criança já sabe não tem sentido, assim como ensinar o que ela não está pronta para aprender. Acaso pode-se ensinar a um bebê de um ano a partitura de um arranjo de violino de uma obra de Beethoven? Certamente, não. Porém, muito pertinente seria para o desenvolvimento das habilidades musicais dessa criança que a ela fosse proporcionada desde cedo a audição deste tipo de música, bem como a de outros gêneros musicais para que ela se aproprie da imensa bagagem histórico-cultural musical herdada por nós. (CARAM, 2009, p.27).

Deve-se levar em consideração que esse “não estar pronta para apreender” se refere às condições biológicas ou naturais, porém, isso não significa que não se podem realizar atividades com as crianças, por exemplo: proporcionar os meios necessários para provocar necessidades na criança. Sim, certamente uma criança não consegue pegar um violão, um pincel, uma caneta, mas essa dificuldade biológica não é impedimento para que a criança seja inserida no mundo da música, da pintura, da escrita, da própria linguagem etc.

Elkonin (1960) destaca a importância da atividade do pedagogo como mediador para dirigir o processo de assimilação na Educação Infantil, não só como comunicador de conhecimentos, pois

[...] a missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo (ELKONIN, 1960, p. 503).

A missão do pedagogo da Educação Infantil é produzir o espiral dialético na criança. O que significa isto? Ponho um exemplo: se uma criança começa a ter domínio

sobre o uso do pincel, lhe será revolucionário para ter domínio sobre o uso de outros instrumentos. Essa criança não vai necessitar praticar o domínio de um garfo para usá-lo, porque já se apropriou do domínio e uso do pincel. Ou seja, não necessitará a criança partir do zero para apropriar-se do uso do garfo, porque já tem domínio dessa atividade quando se apropriou do uso do pincel. Assim, de forma dialética, o domínio de uma atividade lhe serve à criança a avançar no seu desenvolvimento psíquico. Assim, a atividade concretizada lhe servirá para criar algo novo no seu psiquismo e na sua personalidade, ou seja, a criança começa a ser humana a partir da sua atividade, que lhe relaciona com as múltiplas objetivações humanas que se deram ao longo do processo de humanização do ser humano.

Davídov e Markova (1987) destacam a função principal do docente da Educação Infantil como alavanca da formação da personalidade e do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças. Desta forma, destacam que as crianças devem ser ensinadas no pensamento teórico, como forma de compreender a origem e desenvolvimento das coisas objetivas, porque o pensamento teórico está fundamentado na própria lógica dialética.

Zaporózhets (1987) destaca que:

[...] en los niños de esta edad (pré-escolar) existen enormes reservas psicofisiológicas y que en los años preescolares, en presencia de condiciones favorables de la vida y educación, se desarrollan intensamente diferentes capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, comienzan a formarse las primeras ideas, sentimientos y hábitos morales, los rasgos del carácter. (ZAPORÓZHETS, 1987, p.228).

O autor destaca a importância fundamental da idade da criança no período da Educação Infantil como um campo cheio de potencialidades para a formação de sua personalidade e psiquismo, da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual e da capacidade que possui a criança em realizar generalizações lógicas e abstratas.

Poddiákov (1987) vai destacar a importância do desenvolvimento do pensamento conceitual da criança da Educação Infantil, desta forma:

El niño no asimila simplemente los conocimientos que le da el adulto; introduce de manera activa en este proceso un contenido tal de la experiencia propia que, interactuando con los conocimientos asimilados, condiciona la generación de conocimientos nuevos, inesperados, que aparecen en formas de conjeturas, suposiciones, etc. Estos conocimientos no siempre son precisos y

completamente correctos; sin embargo, ellos dan ese material que constituye la principal actividad mental de los niños. (PODDIÁKOV, 1987, p. 168).

A assimilação do conhecimento pela criança não acontece de forma mecânica e superficial. Quando a criança assimila o conhecimento lhe serve como força motriz para desenvolver um novo pensamento, uma nova atividade. Assim, com o conhecimento assimilado, potencializa novas formas de funções superiores formando, desta maneira, sua personalidade em sentido ontológico e psíquico.

Dá que com os novos conhecimentos assimilados a criança consiga elaborar um pensamento pré-conceitual sobre a estrutura de conjeturas, suposições, hipóteses, imaginação etc. Levemos em consideração que este tipo de conhecimento da criança não se caracteriza como conhecimento lógico nem abstrato-conceitual, senão que como um conhecimento fundamentado em sua vida cotidiana. Por isso é muito importante a vivência nessa idade da criança.

A criança possui essa potencialidade de se apropriar do conhecimento social externo e num processo de internalização consegue elaborar novas formações estruturais psíquicas. Assim, nessa idade da criança pré-escolar o pensamento pré-conceitual é a grande característica que ela possui. Desta forma ela consegue formar a sua conduta em todos os níveis da sua personalidade.

O tema da formação e do desenvolvimento do pensamento conceitual pela criança de 4 a 6 anos na Educação Infantil, concretamente as suas particularidades psíquicas, é um campo que deve ser analisado de forma teórica e conceitual para uma maior compreensão por parte do campo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais: “Finis coronat opus”

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (ELKONIN, 1960, p. 498).

Esta pesquisa de tese teve como objetivo sistematizar fundamentos teóricos necessários à compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A nossa preocupação foi compreender quais fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural são necessários para formar e desenvolver o pensamento conceitual dessas crianças. Desta forma, percorremos pela filosofia para analisar subsídios do materialismo histórico-dialético que fundamentam as bases da teoria histórico-cultural; pela pedagogia, para compreendermos como se dá o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças por meio dos processos de ensino e de aprendizagem fundamentados na própria Teoria Histórico-Cultural e, finalmente, pela psicologia para a compreensão do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, especificamente o pensamento conceitual.

Depois de percorrermos a imensidão do oceano filosófico, pedagógico e psicológico, chegamos a um porto seguro para enunciar, “finis coronat opus”, ou seja, o fim coroa a obra, porque chegamos a estas sínteses:

1. Há uma necessidade imperativa na superação do paradigma biologicista na formação e no desenvolvimento do pensamento do ser humano. Desta forma, rejeitamos a teoria que afirma que o pensamento humano é inato. Gardner (1994) destaca que cada indivíduo tem várias inteligências inatas e que correspondem ao tipo de experiência que realiza no seu cotidiano. Também, rejeitamos a teoria de Ausbel (1982), que destaca o conhecimento como inato no ser humano, daí a sentença de que “o aprendiz já sabe”. O conhecimento do objeto já está na estrutura cognitiva do ser humano, claro,

de forma desorganizada, e só vai precisar da ajuda de alguém para que esse conhecimento adormecido na estrutura cognitiva seja posto em funcionamento por intermédio de uma aprendizagem significativa.

2. Ressaltamos as possibilidades da formação e do desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos na Educação Infantil desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que se alicerça na lógica dialética e na mediação eficaz do adulto por meio de atividades intencionais que possuam sentido e significado para essas crianças. Para a Teoria Histórico-Cultural, a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual dá-se dentro de um processo dialético de apropriação e assimilação, passando pela internalização por parte da criança dos bens culturais produzidos pelo ser humano no seu desenvolvimento ontológico, por meio da mediação do adulto, dos signos, das ferramentas e dos meios culturais.
3. Defende-se a elaboração de um currículo da Educação Infantil com os subsídios da Teoria Histórico-Cultural. O currículo das escolas tradicionais defende o cultivo do pensamento empírico, sendo a causa negativa para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças. Em contraposição, defendemos um currículo da Educação Infantil que valorize o pensamento conceitual (teórico e lógico) como forma de as crianças de 4 a 6 anos de idade internalizarem a essência dos objetos e fenômenos da realidade. O enfoque psicopedagógico da Educação das crianças nesta faixa etária se desempenha como a “pedra fundamental” para o desenvolvimento e a formação da personalidade da criança, porque é nesta etapa que se formam as bases para a aprendizagem escolar e o estabelecimento de relações com a cultura social e seus membros.
4. No final da idade pré-escolar (6 anos de idade) a criança já é capaz de resolver atividades mediatizadas de bastante dificuldade, que exigem dela a compreensão de algumas relações, conexões e generalizações da essência dos objetos e fenômenos. Assim, a apropriação de conhecimentos é uma condição indispensável para a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança. Esta apropriação e assimilação dos conhecimentos acontecem por intermédio da atividade mediatizada que realiza com o adulto, com outras crianças, pelo uso de ferramentas e outras mediações a partir, por

exemplo, da base da sua própria vivência e atividade que a própria criança realiza.

5. A base do desenvolvimento e da formação do pensamento conceitual na criança é a constituição e o aperfeiçoamento das ações e dos conteúdos das atividades do docente, que é o mediador principal para potencializar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores criança, tarefa realizada na Zona de Desenvolvimento Proximal.
6. No início dos 4 anos de idade a criança resolve determinadas atividades mediante ações de orientação externa, chamadas de pensamento visual por ações. Já no final dos 6 anos, final da etapa da Educação Infantil, consegue resolver atividades mediante ações de orientação interna, chamadas de pensamento visual por imagens. Desta forma, os estudos teóricos e experimentais mostram que, dependendo da riqueza cultural onde a criança está inserida, consegue formar e desenvolver um pensamento conceitual empírico, sendo este pensamento a estrutura para o surgimento do pensamento conceitual.
7. A criança consegue elaborar um pensamento generalizador compreendendo a relação, a conexão e a dependência entre os objetos e os fenômenos, ou seja, a relação e a dependência entre o geral e o particular dos objetos e fenômenos da realidade. Assim, a criança logra elaborar um pensamento sobre um animal, compreendendo a relação de dependência entre a estrutura do corpo desse animal com relação às condições de sua existência, por exemplo.
8. Desta forma, o desenvolvimento da cultura, dos conteúdos e ações das atividades está relacionado com a formação e o desenvolvimento do pensamento da criança, ou seja, o desenvolvimento de suas Funções Psíquicas Superiores. Percebemos neste trabalho teórico que o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual na criança de Educação Infantil se constituem a base para a aprendizagem escolar da criança.
9. Para a Teoria Histórico-Cultural, a infância é um período de extraordinária riqueza psicológica e que resulta ideal para potencializar as Funções Psíquicas Superiores, no entanto, muitas vezes os docentes não aproveitam a

plenitude desta situação pela formação psicopedagógica que possuem na graduação e que se mostra falha.

10. Destacamos a importância do professor como mediador para trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, elaborando atividades intencionais com sentido e significado para elas, como forma de desenvolver na criança o pensamento conceitual.
11. Defendemos um ensino intencional e significativo na Educação Infantil, porque é responsabilidade da unidade infantil a função de desenvolver o psiquismo das crianças numa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Este trabalho de pesquisa se constitui humildemente útil para as instituições da Educação Infantil, para os docentes que se dedicam em trabalhar com o público de crianças ao longo da Educação Infantil.

No final deste trabalho, porém, ainda há muitos interrogantes sobre áreas do desenvolvimento do psiquismo infantil, sobre os aspectos da formação da personalidade e desenvolvimento das capacidades cognitivas (intelectuais) da criança de 4 a 6 anos de idade. Nesse sentido, concluímos nossos esforços reiterando as palavras de Vigotski (1993):

La investigación nos conduce de lleno al umbral de otro problema, aún más amplio, aún más profundo, aún más ambicioso que el problema del pensamiento: el problema de la conciencia.

Nuestra investigación ha tenido siempre en cuenta, como ya hemos dicho, el otro aspecto de la palabra que, como la cara oculta de la Luna, constituía un terreno inexplorado por la psicología experimental. Hemos intentado investigar la actitud de la palabra hacia el objeto, hacia la realidad. Hemos intentado estudiar experimentalmente la transición dialéctica de la sensación al pensamiento y mostrar que la realidad se refleja en el pensamiento de forma distinta que en las sensaciones, que el rasgo diferenciador fundamental de la palabra lo constituye el reflejo generalizado de la realidad. Pero con ello hemos tocado una faceta de la naturaleza de la palabra cuyo significado sobrepasa los límites del pensamiento como tal y que sólo puede estudiarse en toda su plenitud dentro de un problema más general: la palabra y la conciencia.

La percepción y el pensamiento disponen de diferentes procedimientos para reflejar la realidad en la conciencia. Estos distintos procedimientos suponen diferentes tipos de conciencia. Por eso, el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás, y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto. Las investigaciones empíricas muestran a cada paso que la palabra desempeña ese papel central en el conjunto de la conciencia y no sólo en sus funciones

aisladas. La palabra representa en la conciencia, en términos de Feuerbach, lo que es absolutamente imposible para una persona y posible para dos. Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana. La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana (VIGOTSKI, 1993, p.346-347).

Bibliografia

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

BOZHOVICH, L. I. **Formación de la personalidad en la infancia.** Moscú: Prasnívshenie, 1968.

BURLATSKI, F. **Materialismo dialéctico.** Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1981.

CARAM, Adriana.M. **Crises das Idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski.** São Carlos: UFSCar, 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

CHERNISHEVSKI.N.G. **Obras filosóficas escogidas. TomoII.** Moscú: Ed. Rusa, Rusia, 1950.

DAVIDOV, B. B. **Tipos de abstracción en el aprendizaje.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1972.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Editorial Progreso: Moscú, 1988.

DAVIDOV, V.V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo, **in: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología.** Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1987.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1988.

DAVYDOV, V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1981.

DOMÍNGUEZ, G.L. **Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías.** La Habana: Editorial Félix Varela, Cuba, 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, Brasil, 2001.

ELKONIN, D. B. **Problemas de aprendizaje y desarrollo en las obras de L. S. Vygotsky.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1966.

ELKONIN, D. B. **Psicología del aprendizaje del escolar en los primeros años.** Moscú: Znaníe; 1974.

ELKONIN, D. B. **Sobre la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1971.

ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo.**São Paulo:Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **Dialéctica de la naturaleza.** Ciudad de México: Ed. Grijalbo, México, 1961.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã.** Moscou: Ed. russa, 1952.

ENGELS, F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. **IN: Dialéctica de la naturaleza.** Ciudad de México: Ed. Grijalbo, México, 1961.

FREITAS, M.T.A. **O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 109-138, jan./abr. 2004.

GALPERIN, P. Y. **Acerca del lenguaje interno.** En A. P. N. Dokladi. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1957b.

GALPERIN, P. Y. **Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales.** Moscú: Ciencia psicológica en la URSS, Moscú: 1959.

GALPERIN, P. Y. **Formación de modelos sensibles y conceptos.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1957e.

GALPERIN, P. Y. **Hacia una investigación del desarrollo intelectual del niño.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1969.

GALPERIN, P. Y. **La acción mental como base de la formación del pensamiento y de la imagen.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1957a.

GALPERIN, P. Y. **Método de "cortes" y método de la formación por etapas en las investigaciones sobre el pensamiento infantil.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1966.

GALPERIN, P. Y. **Resultados más importantes en las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y conceptos.** Moscú: Avtoreferat, 1965.

GALPERIN, P. Y., Y ELKONIN, D. B. **Análisis de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento infantil.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1967.

GARAY, Abel.G.G. **Bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural: Implicações nas práticas pedagógicas.** São Carlos: UFSCar, 2012.190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **A Criança pré-escolar: como pensa e como a Escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, Brasil, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes. Ano XX, n. 50, abril, 2000.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, Brasil, 1988.

IGNATÍEV, E. I. **Percepción y reproducción del color en niños escolares en el aprendizaje del dibujo**. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1957.

ILJENKOV, E. **El Capital, teoría, estructura y método. Tomo 1**. México: Ediciones de cultura popular, México, 1981.

KONDAKOV, N.I. **Lógica**. Moscú: Ediciones AC, Moscú, Rusia, 1954.

KONSTANTINOV, F.V., **Los fundamentos de la filosofía marxista**. La Habana: Editora Política, Cuba, 1964.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª Edição, Brasil, 2011.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.

LAUDIS, B. Y. **Construcción del proceso del recuerdo**. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1969.

LENIN, V.I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Moscou: Editorial Progresso, Lisboa, 1982.

LENIN, V.I. **Sobre el materialismo dialéctico y el materialismo histórico**. México: Ediciones Sociales, DF.1941.

LEONTIEV, A.N. El pensamiento. In: HURTADO, J.L; GONDAR, B.D. (Org.) **Superación para Profesores de Psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1975.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Problemas del desarrollo psicológico**. Moscú: Universidad de Moscú, 1972.

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

LINARES, Felipe Sánchez; GONZÁLEZ, Pablo Guadarrama; GONZÁLEZ, Rafael Araujo. **Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista**. Tomo1. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1991.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Moscú: Ed. Moskoski, 1978.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2012. 249f. Tese (Livre docência) – UNESP – Bauru, SP, 2012.

MARX K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, C.; ENGELS, F. **Obras escogidas en tres tomos**. La Habana: Editora Política, Cuba, 1993.

MARX, K. **Contribución a la Crítica de la economía política**. México: Ediciones de Cultura Popular, México. 1971.

MARX, K. **El Capital, Crítica de la Economía política**. Vol.I. Berlín: Ed. Dietz Verlag, Alemanha, 1953.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, Brasil, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Renieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Voll. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

McLUHAN, Masrshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1998.

McLUHAN, Masrshall; FIORE, Q. **Guerra e paz na aldeia global**. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, Brasil, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

MÚJINA, Valéria. **Psicología de la edad preescolar**. Madrid: Visor Libros, 1983.

MUKHINA, Valéria. **Psicología de la edad pré-escolar**. España: Visor, 1985.

NOVOSIELOVA, S.I. El desarrollo del pensamiento en la edad temprana. **In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V.YA.(Org.) Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1986.

OBUJOVA, L. F. **Etapas del desarrollo del pensamiento infantil. Formación de elementos para un pensamiento científico**. Moscú: Universidad de Moscú, 1972.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. **In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (orgs.) Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2006.

PÉREZ Gómez, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, España, 1999.

PETROVSKI, A.V. **Psicología General**. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, Cuba, 1981.

PETROVSKI, A.V. **Psicología General**. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Edição 20. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia (textos inéditos)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. (Cabral, A., Trad.). Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975c.

PINO, A. **Vigotski – o manuscrito de 1929** (Editorial). Revista Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n.71. p.7-17, jul. 2000a.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. **In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M.(Org.) La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. São Paulo: Cortez, Brasil, 1997.

- QUIROGA, C. **Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, Brasil, 1991.
- RUBINSTEIN, J.L. **Principios de Psicología General**. México: Ed. Grijalbo, DF, México, 1967.
- RUBINSTEIN, S. L. **Problemas sobre actividad y conciencia en la psicología soviética**. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1945.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, Brasil, 1986.
- SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 1974.
- SAWAIA, Bader Buhiran. **Sílvia Lane – a psicóloga de ação política**. Mnemosine, n. 1, v. 2, São Paulo, 2006.
- SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología**. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1987.
- SMIRNOV, A. A. **Problemas de psicología de la memoria**. Moscú: Prasnischenié, 1966.
- SMIRNOV, A.A. **Psicología**. Moscú: Uchpedguiz, Moscú, Rusia, 1956.
- TALÍZINA, N. **Psicología de la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, Rusia, 1988.
- TULESKI, Silvana C. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2001.
- TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida**. Universidade Estadual de Maringá UEM, Maringá, Paraná, 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. 1999.
- VENGUER, I.A. El desarrollo y la formación de los procesos psíquicos en la enseñanza y la educación. **In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V.YA.(Org.) Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1986.
- VENGUER, A. A. **Génesis de las habilidades sensoriales**. Moscú; Ediciones Pedagógicas, 1976.
- VENGUER, A. A. **Percepción y aprendizaje**. Moscú: Prasnischenié, 1969.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, Brasil, 1996.

VIGOTSKI, LURIA E LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone Editora, 2006.

VIGOTSKY, Lev. S. **El desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor Distribuidores, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor Distribuidores, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1997.

VYGOTSKI, Lev. S. **Psicología del arte**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Ed. Crítica, España, 1979.

VYGOSTKY L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. La Habana: Editorial Científico, Cuba, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

WERTSCH, James. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

ZAPOROZHETZ, A. B. **Algunas cuestiones psicológicas sobre la educación sensorial en la infancia temprana** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1963.

ZAPOROZHETZ, A. B. **Desarrollo de la percepción y actividad**. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1967.

ZAPOROZHETZ, A. B. **Desarrollo de los movimientos voluntarios**. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1960.

ZAPOROZHETZ, A. B., VENGUER, A. A., ZINCHENKO, V. P. y RUSCAYA, A. G. **Percepción y acción**. Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1967

ZAPOROZHETZ, A. B., Y LISINA, M. I. **Desarrollo de la comunicación en el preescolar.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1974.

ZINCHENKO, V. P. **Algunas características de los movimientos orientadores de la mano y el ojo. Papel en la formación de los hábitos motores.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1956.

ZINCHENKO, V. P. **Recuerdo involuntario, dependencia de los motivos frente a la actividad.** Moscú: Ediciones Pedagógicas, 1949.