

A INTERNALIZAÇÃO DE SIGNOS COMO INTERMEDIÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

LA INTERNALIZACIÓN DE SIGNOS COMO INTERMEDIACIÓN ENTRE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

INTERNALISING SIGNS OF OPERATIONS AS BETWEEN HISTORICAL CULTURAL PSYCHOLOGY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Lígia Márcia Martins²

Resumo: Esse artigo destaca a unidade teórico-metodológica existente entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, tomando como elemento central de análise a categoria de mediação. Tal fato justifica-se uma vez que a referida categoria desponta como premissa essencial do método materialista histórico-dialético; e esse método, por sua vez, é fundamento tanto da psicologia histórico-cultural quanto da pedagogia histórico-crítica. Para a consecução do objetivo anunciado, o texto encontra-se organizado em torno de dois temas. O primeiro volta-se à concepção histórico-cultural de psiquismo destacando a internalização de signos como condição para o desenvolvimento deste; o segundo coloca em foco as relações entre internalização de signos e formação de conceitos, tendo em vista a demonstrar que a qualidade dos conceitos em formação na escola é variável interveniente no desenvolvimento psíquico. À guisa de considerações finais, afirma a internalização de signos como elemento central de intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Mediação; Internalização de Signos.

Resumen: En este artículo se pone de manifiesto la unidad teórica y metodológica existente entre la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, tomando como elemento central el análisis de la categoría de la mediación. Este hecho se justifica ya que la categoría mediación emergi como una premisa esencial del método materialista histórico-dialéctico; y este método, a su vez, es la base de la psicología histórico cultural y de la pedagogía histórico-crítica. Para alcanzar el objetivo enunciado, el texto se organiza en torno a dos temas. Lo primero se remonta a la concepción histórico cultural del psiquismo, destacando la internalización de los signos como una condición para el desarrollo del mismo; el segundo pone de relieve la relación entre la internalización de los signos y la formación de conceptos con el fin de demostrar que la calidad de los conceptos en formación en la escuela es variable que interviene en el desarrollo psicológico. A modo de observaciones finales, afirma la internalización de los signos como elemento central de la mediación entre la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítico.

Palabras clave: Psicología Histórico Cultural; Pedagogía Histórico-Crítica; Mediación; Internalización de Signos.

Abstract: This article highlights the theoretical and methodological unity existing between the cultural-historical psychology and the historical-critical pedagogy, taking the category of mediation as a central element of analysis. This fact is justified since that category is emerging as an essential premise of the historical-materialist dialectical method; and this method, in turn, is the foundation of both the historical-cultural psychology and the pedagogy historical-critical. For achieving the stated aim, the text is organized around two themes. The first goes back to the historical-cultural conception of psychism, highlighting of internalization of signs as a condition for the development of that psychism; the second brings into focus the relationship between internalization of signs and concept formation, in order to demonstrate that the quality of the concepts in the training school is the intervening variable in the psychological development.

By the way of concluding remarks, it is said the internalization of signs as a central element of mediation between historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Mediation; Internalization of Signs.

A concepção histórico-cultural de psiquismo

A psicologia histórico-cultural, desde as suas origens nos primórdios do século XX, desenvolve-se na base de uma dada concepção de homem, de sociedade e de relação entre esses polos. Ao afirmar a natureza social dos indivíduos, essa abordagem teórica explicita que eles conquistam a humanidade à medida que, pelo trabalho, produzem cultura e, concomitantemente, se tornam dependentes dos resultados de sua própria produção. E, concebendo a sociedade como objetivação material e simbólica do trabalho social, como fenômeno historicamente determinado pelas relações sociais de produção, afirma a intervinculação e interdependência entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, tomando-as como dados fundantes do desenvolvimento de ambos.

Para Vygotski (1997), a atividade vital humana, denominada por Marx como *trabalho*, é, pois, o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Nela radica a criação e o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que, definitivamente, diferenciam o homem dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados.

O trabalho, tendo como característica essencial a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele, por encerrar uma finalidade precedente ao seu resultado, exigiu domínios cognitivos necessários à criação de uma imagem mental da realidade. Determinou, portanto, profundas alterações no substrato psíquico natural, próprio ao homem como animal superior, descortinando as possibilidades para a estruturação de um psiquismo especificamente humano, apto a edificar a referida imagem. Nessa direção, Vygotski (1997) afirmou que o trabalho social marcou em definitivo a transição da história natural dos animais à história social dos homens.

Portanto, ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e, conseqüentemente, na estruturação do psiquismo, Vygotski historicizou o desenvolvimento de suas propriedades, aliando esse desenvolvimento à reorganização dos mecanismos naturais por decorrência da apropriação da cultura. Postulou que as particularidades psíquicas especificamente humanas se instituem na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do *signo*.

Isso significa dizer que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da internalização dos signos, às quais Vygotski (1995) chamou de *funções psíquicas superiores*. Destarte, considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Em toda a sua obra, Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que o tomavam como endógeno, isto é, controlado por fatores essencialmente interiores e, portanto, individual. Da mesma forma, se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Nas análises realizadas acerca da gênese das funções psíquicas superiores, o autor evidenciou os limites e artificialidade dos modelos explicativos biologizantes que, até aquele momento, imperavam na psicologia.

Portanto, em oposição aos modelos explicativos que apreendem o desenvolvimento psíquico como decorrência da evolução natural, pela qual cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, Vygotski advoga um enfoque histórico social. Segundo esse enfoque, cada etapa do desenvolvimento não resulta de prescrições progressas, mas do confronto, das *contradições* entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural tornaria possível à psicologia ter esse processo como objeto de estudo deveras científico, e Vygotski encontrou no *emprego dos signos* as bases que procurava.

Ao introduzir o conceito de *signo*, Vygotski apontou, pioneiramente, a necessidade de se distinguir os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais pelas quais o psiquismo se manifesta. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores, foram denominados *funções psíquicas elementares*; os segundos, caracterizados como *funções psíquicas superiores*, são produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

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

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem. Com isso, Vygotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume. Para explicar essa premissa, ele recorreu a três proposições: a primeira diz respeito às semelhanças e pontos de contato entre o emprego de ferramentas e o emprego de signos; a segunda visa suas divergências; e a terceira busca indicar as reais correspondências psicológicas entre eles. É no âmbito dessa explicação que a categoria *mediação* assume centralidade.

Em relação às semelhanças e pontos de contato, afirmou que tanto os instrumentos quanto os signos se incluem no conceito mais geral de *atividade mediadora*, isto é, um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir de suas propriedades essenciais, uma influência recíproca –

da qual depende a consecução do seu objetivo. Portanto, a mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das *intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas*.

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vygotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se interpõe entre o psiquismo – que capta a realidade objetiva – e o comportamento que a ela responde. Os primeiros transformam o objeto externo; os segundos, o próprio sujeito.

Nesse sentido, sinalizou que entre os conceitos de *ferramenta* e de *signo* existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional. O que significa dizer: da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho – o domínio da natureza, o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o *autodomínio do comportamento*. Eis, pois, para Vygotski, o nexos psicológico real entre o emprego de ferramentas e de signos no curso filo e ontogenético do desenvolvimento humano.

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos) ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. Portanto, esses processos são reciprocamente condicionados e demonstram, ainda que por linhas genéticas diferentes, as vias concretas pelas quais o ser humano ultrapassou os limites de um tipo de atividade circunscrito pelo sistema orgânico que funde estímulo – resposta e adapta o organismo ao meio, inaugurando as possibilidades sociais de seu desenvolvimento.

A adoção dessa concepção de *mediação* e de *instrumento*, como não há que se estranhar, ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels, para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza. Não sem razão, Vygotski instituiu o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!

Portanto, o *ato instrumental* aponta a gênese do psiquismo humano, que não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas como resultado da complexificação da vida em sociedade. É evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social e seu desenvolvimento só possa ser apreendido como produto da *internalização de signos*.

A premissa da natureza social do psiquismo, além de introduzir mudanças decisivas nas concepções acerca de seu desenvolvimento, revela-se também uma questão de ordem metodológica. Ao se

contrapor às explicações naturalizantes, Vygotski não procedeu a uma mera inversão de vetores. Não substituiu linearmente a primazia dos constituintes internos pelos constituintes externos, mas, afirmou a essencialidade da *relação dialética* estabelecida entre eles. O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu *movimento*, na dinâmica que o institui como *processo de evolução e revolução*; isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos.

Assim, no pensamento vygotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos. A peculiaridade fundamental desse processo reside no entrelaçamento e nas contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente em virtude de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a *atividade mediadora*, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como *ferramentas psíquicas*, imprescindíveis ao desenvolvimento da *consciência* e da conduta complexa mediada por ela.

O desenvolvimento da consciência desponta como um processo ativo e mediado, que vincula o ser ao objeto e possibilita sua representação. A representação dos objetos da natureza sob a forma de *imagens mentais conscientes*, por sua vez, exige que a *imagem* ultrapasse a singularidade sensível do objeto representado tendo em vista seus traços gerais e identitários, isto é, que a imagem se institua sob a forma de *conceitos*.

Todavia, para que esse processo ocorra, há que se reconhecer a expressão de outra conquista advinda da natureza gregária do trabalho. A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia, de conceito. A *palavra* desponta então, como *mediação* fundante da elaboração da *imagem* mental, pela qual a realidade objetiva conquista também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva. Por isso, a *palavra* desponta, para Vygotski (1997) como o signo por excelência, como *o signo dos signos*.

Note-se que, no cerne da análise histórico cultural acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, reside o postulado marxiano segundo o qual a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens, a quem compete representá-la. E, igualmente, que essa análise assenta-se no preceito materialista dialético que afirma a existência real dos indivíduos como esteira da estruturação da consciência. Parafraseando o disposto na obra *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007), podemos afirmar que, para Vygotski, não é o psiquismo dos homens que determina sua existência, mas ao contrário, é a sua existência que circunscreve os alcances de seu psiquismo. Nessa direção, reiteramos o que já foi exposto nessa Mesa pelo Prof. Dermeval:

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem.

Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2014, p. 7).

A internalização de signos e a formação de conceitos

Pelo exposto procuramos demonstrar que o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem, objetiva e subjetivamente, na realidade concreta – daí que o verdadeiro significado do papel dos signos na conduta humana só possa ser encontrado na função instrumental que assume. Essa tarefa, própria ao psiquismo humano, demanda e ao mesmo tempo assenta-se em profundas transformações estruturais e funcionais do aparato psíquico. Visamos apontar que essas transformações representam a superação do funcionamento psíquico pautado no legado pela natureza – nas *funções psíquicas elementares*, em direção ao desenvolvimento de *funções psíquicas superiores*. Portanto, na base desse processo verifica-se o princípio dialético da *contradição* entre natureza e cultura e da *superação* como esteiras do desenvolvimento. Conforme defendemos em outro trabalho (MARTINS, 2013a), transformar significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior, e entendemos que essa ideia está no cerne do tratamento dispensado por Vygotski às funções psíquicas.

Destacamos, também, que o fator propulsor dessa transformação é a internalização de signos, graças à qual o sistema psíquico requalifica sua dinâmica interna. A internalização de signos, mediando a relação sujeito/objeto, representa o “divisor de águas” entre o funcionamento psíquico elementar, primitivo, e o funcionamento superior, complexo – propriamente humano. Esse salto qualitativo, por sua vez, subjugam-se ao desenvolvimento da linguagem, ou, mais precisamente, ao uso da palavra como condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata. O que determina lembrar: o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos.

O que a psicologia histórico-cultural coloca em questão é a tarefa do psiquismo em relação à construção do conhecimento – em relação à formação da consciência, dado que implica o desafio de apreender mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Por conseguinte, essa tarefa visa à apreensão/elaboração das relações internas essenciais do objeto, não reveladas em sua manifestação empírica, tendo em vista seu reflexo como concreto pensado, e isso requer o desenvolvimento do pensamento.

O pensamento desponta, assim, como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado. Todavia, essa premissa não advém do campo psicológico, nem da psicologia histórico-cultural, mas da filosofia, do método marxiano. A contribuição da psicologia nos é dada por Vygotski ao buscar respostas às seguintes questões: como a realidade objetiva se institui na qualidade de realidade subjetiva, ou, como conteúdo da consciência? Qual o veículo de transmutação do objeto em ideia?

No cerne de suas respostas encontramos o destaque que conferiu à palavra com “o signo dos signos”, e como unidade de pensamento e linguagem. Contudo, a análise do papel da palavra na formação da imagem psíquica, conduziu Vygotski (1996) em direção à investigação da conversão da palavra em ato de pensamento, isto é, da palavra em sua *significação*. O significado da palavra ganha destaque, uma vez que ele representa seu traço nuclear – o conteúdo da palavra, e, igualmente, se impõe como generalização – como conceito.

Por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem mantêm estreitas alianças com o processo de *complexificação da palavra*. Todavia, esse autor deixa claro que a linguagem não é simplesmente o veículo do pensamento, e nem o pensamento é mero conteúdo interno da linguagem. Ambos só existem em suas máximas expressões ou, como funções complexas culturalmente formadas, à medida que se superam na direção da construção de uma unidade entre si – no processo unitário que instituem, representado pela *consciência* humana.

A princípio do desenvolvimento da fala a palavra se apresenta como mera extensão do objeto, ou, como representação do “objeto em si” – quando a face fonética³ prepondera sobre a face semântica. Sendo assim, a complexificação da palavra pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre *objeto e palavra* em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que vise esse desenvolvimento. Em nosso entendimento, essa proposição corrobora uma das teses centrais da pedagogia histórico-crítica: à educação escolar cabe o ensino dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, cabe promover a formação de conceitos, naquilo que eles se apresentem como “rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229) e que Vigotski adjetivou como os *verdadeiros conceitos*.

O desenvolvimento, a complexificação do pensamento, requer, pois, o estabelecimento de *mediações* cada vez mais abstratas entre as impressões concretas. Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante. Portanto, a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial, mas, ao mesmo tempo, na ampliação deste. O que significa dizer: “o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento” (SAVIANI, 2014, p. 4), e entre eles existe uma *unidade contraditória*, na qual ambos despontam como fenômenos opostos interiores um ao outro. E é exatamente a *tensão* entre eles que impulsiona as *operações lógicas do raciocínio*.

Mas a tensão entre o empírico e o abstrato não resulta espontaneamente, ela precisa ser provocada, instigada, dado que nos permite afirmar a educação escolar como uma importante condição na geração dessa tensão, e o ensino dos conceitos científicos como criação de “desconfiança” em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta. Entendemos que o raciocínio “nasce do ventre” dessa “desconfiança”. O raciocínio, por meio de suas operações lógicas⁴ se impõe, então, como *necessidade* ao conhecimento do objeto, quando esse conhecimento, radicado na captação sensível, mostra-se parcial e insuficiente, ou seja, o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial se revela insuficiente no atendimento aos motivos da atividade.

Por conseguinte, para Vygotski (1996), o desenvolvimento do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas. O núcleo dessa evolução reside, por sua vez, na *formação de conceitos*, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. Destarte, Vygotski descartou quaisquer possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico-verbal, discursivo, “superior”, na ausência da internalização de signos, apontando inclusive que a natureza, a qualidade, dos signos/conceitos disponibilizados é variável interveniente no mesmo.

Ao se dedicar à sociogênese do desenvolvimento do pensamento em suas relações com a formação de conceitos, Vygotski (2001) afirmou que da mesma forma que os significados das palavras mudam, mudam também as *estruturas de generalização*. Ou seja, o uso funcional da palavra se transforma em unidade com mudanças nas formas de generalização. Assumindo diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*. Detenhamo-nos, brevemente, sobre essas fases⁵.

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

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

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

A fase dos *complexos* possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma forma que nas demais, visa o

estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da imagem psíquica.

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

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

O primeiro tipo de complexo baseia-se em *conexões associativas* entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos. Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no núcleo do complexo associativo, constrói todo o complexo. Na segunda etapa, os complexos se formam por decorrência de atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes – do que resulta a denominação *complexo “coleção”*. A diferença mais decisiva entre complexo por coleção e complexo associativo reside em que os objetos incluídos nos primeiros não possuem os mesmos atributos. O pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual.

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

A quarta etapa compreende exatamente os *complexos-difusos* iniciados na etapa anterior. O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança começam a ultrapassar a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, de relações de “segunda ordem”. Todavia, da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das experiências particulares, mas avança à medida que associa aspectos alheios ao conhecimento prático, resultantes de relações estabelecidas livremente pela criança e, muitas vezes, pautada em atributos errôneos no que tange à realidade. Cabe observar que as manifestações do pensamento por complexos-difusos preterem as leis que regem a realidade objetiva e são, equivocada e frequentemente, associadas a uma “rica imaginação” infantil.

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

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

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

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

A intersecção entre esses aspectos, por sua vez, demanda um longo percurso que se estende, segundo Vygotski, até a adolescência, ou, idade de transição, quando então o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. Alcançando esse patamar de desenvolvimento, junto ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo.

Todavia, o autor deixa claro o altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de *conceitos espontâneos*, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana, e dos *conceitos científicos*, elaborados sistematicamente pelo trabalho humano e veiculados pela educação escolar. No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996;

2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida das pessoas.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, segundo esse autor, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e ações que exigem a atividade “teórica” do pensamento. O ensino escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume, para o autor, da mesma forma que para a pedagogia histórico-crítica, uma importância sem par. Ademais, ao postular a superioridade dos conceitos científicos, o autor levantou uma importante questão: tais conceitos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática.

O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vygotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto, portanto, do ensino planejado e organizado para esse fim.

O desenvolvimento dos conceitos científicos se processa, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se assim, integrantes de um novo *sistema de significados* e, com isso, resultam completamente transformados. Destarte, a socialização de um *sistema conceitual* que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e seu objeto torna-se central, pois nessa socialização – tarefa da educação escolar – radicam as origens da formação dos conceitos científicos e de um tipo de pensamento *mediado* por eles. Em suma, para Vygotski (2001), os verdadeiros conceitos outra coisa não são, senão, um sistema de conceitos.

Considerações finais

Ao propormos a internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, visamos, de um lado, destacar a categoria mediação na psicologia histórico-cultural, uma vez que a referida internalização é processo necessariamente mediado, e dele resulta o próprio desenvolvimento do psiquismo humano. Mediação é, portanto, categoria central, também, na psicologia histórico-cultural. Mas, de outro lado, procuramos apontar que *mediar a relação sujeito-objeto*, disponibilizando o acervo de significações histórico-socialmente construído, oportunizando a formação dos “verdadeiros conceitos”, é tarefa essencial de uma educação escolar deveras comprometida com a formação omnilateral dos indivíduos.

Conforme defendemos em outro trabalho (MARTINS, 2013b), a tese vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, pressupõe, por interioridade, um tipo especial de educação escolar, apto a promover a referida formação. A psicologia histórico-cultural, não sendo uma teoria pedagógica, carece de *mediação pedagógica* para que seus postulados se efetivem no âmbito da educação escolar. Há que se identificar, portanto, “qual” educação escolar se coloca a serviço da implantação dos princípios vigotskianos.

Ademais, se considerarmos apenas alguns desdobramentos da tese acerca da natureza cultural do desenvolvimento, tais como:

- 1) O critério de análise do fenômeno é dado por sua forma mais desenvolvida – “método inverso” (VYGOTSKI, 1995);
- 2) O bom ensino se adianta ao desenvolvimento para promovê-lo e opera nas pendências cognitivas (funcionais) expressas na área de desenvolvimento iminente;
- 3) Na análise dos processos e fenômenos psicológicos há de se privilegiar a análise genotípica e não a fenotípica – como fizera a psicologia tradicional;
- 4) No desenvolvimento cultural da criança, toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social (intersíquico) e depois no psicológico (intrapíquico);
- 5) Na formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos não incide com a mesma qualidade sobre o desenvolvimento do pensamento; dentre outras proposições.

Somos obrigados a concluir que essa teoria psicológica não pode ser afim com ideários pedagógicos reiterativos de uma educação escolar calcada no espontaneísmo, no pragmatismo, na heterogeneidade das demandas da vida cotidiana, nos conceitos espontâneos e de senso comum e, sobretudo, voltada para o atendimento das necessidades do *aluno empírico*. Entendemos que a psicologia histórico-cultural demanda alianças com uma teoria pedagógica que subsidie a educação escolar na direção da socialização do produto do trabalho histórico de decodificação abstrata da realidade concreta, ou seja, de uma educação escolar que se organiza tendo em vista o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corrobore o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos.

Se almejamos que todas as pessoas alcancem um nível de desenvolvimento que suplante a inteligência prática operacional e que supere a formação de pseudoconceitos, há que se defender a escola e o ato de ensinar, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade para captar o real para além de suas aparências fenomênicas. A assunção desse desafio exige o compromisso com a formação do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos, na ausência do qual julgamos pouco provável que os indivíduos consigam, dentre outras coisas, questionar a ordem social instituída pelo capital e resistir a ela, tornando-se partícipes de projetos que visem à concretização de algo que ainda não existe, mas queremos fazer existir.

Por isso, entendemos que os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural apontam na direção da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013b), para quem, dentre outros princípios, destacamos:

- 1) O processo de construção do conhecimento pressupõe a superação da síntese pela mediação da análise, tendo em vista a formulação da síntese, condição para a formação dos “verdadeiros conceitos”;
- 2) À educação escolar compete, articulando forma e conteúdo, socializar os conhecimentos historicamente sistematizados ampliando o universo de significações; todavia, de significações calcadas naquilo que rege, objetivamente, a realidade concreta;
- 3) O trabalho pedagógico, pautado no ensino de conceitos científicos é mediação requerida à reprodução do concreto pela via do pensamento, é exigência para o alcance do pensamento abstrato e enriquecimento da consciência dos indivíduos;
- 4) “Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, a ai se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2003, p.13).

E consideramos, igualmente, que os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica nos são fornecidos pela psicologia histórico-cultural.

Referências:

- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. IV.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa, 1973.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- _____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013b.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural*. Texto não publicado (cedido pelo autor), 2014.
- VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid, Visor, 1997.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid, Visor, 1995.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

Notas:

¹ Esse artigo foi elaborado para exposição, em 14 de agosto de 2014, em Mesa-Redonda “Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações”, no 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília/SP.

² Livre docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru e do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.

³ Vygotski (1996) e Luria (1979) propõem uma distinção entre as faces fonética e semântica da palavra. Para ambos, a primeira corresponde à representação do objeto sensível, à possibilidade de conversão do objeto em expressão sonora representada em sua denominação. A segunda inclui essa face e a supera, visando à representação simbólica do objeto, a representação da essencialidade que sua manifestação fenomênica oculta. Afirmando que essas faces não se identificam e nem se desenvolvem linear e paralelamente.

⁴ Segundo Kopnin (1978), as operações lógicas do raciocínio compreendem análise/síntese, comparação, abstração e generalização.

⁵ Para tanto, incorporaremos às elaborações que integram nossa tese de livre-docência, atualmente publicada pela editora Autores Associados (MARTINS, 2013a).

Recebido em: 10/2014

Publicado em: 05/2015.