

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA HEGELIANA PARA PENSAR A INFLUÊNCIA
VIGOTSKIANA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

CONTRIBUCIONES DE LA FILOSOFÍA HEGELIANA PARA PENSAR LA INFLUENCIA
VIGOTSKIANA EN LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

CONTRIBUTIONS OF THE HEGELIAN PHILOSOPHY TO THE THINKING OF
VIGOTSKIAN INFLUENCE IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Paulo Henrique de Vasconcelos¹

Resumo: A formação do pensamento em conceito é central para a teoria do desenvolvimento de Vigotski, no entanto, ao limitar o conceito de conceito à uma concepção formalista, seu entendimento é esfacelado, resultando em uma compreensão reducionista das obras do autor. Assim sendo, é preciso retornar às bases filosóficas do pensamento de Vigotski, aqui representadas por um momento da filosofia hegeliana, tendo em vista a superação das interpretações formais de suas obras. O retorno à Hegel é um esforço essencial para captar de maneira fidedigna não apenas a complexidade teórica de Vigotski, mas também seus reflexos na pedagogia histórico-crítica e na teoria marxiana que as influencia.

Palavras-chave: Pensamento em Conceitos. Filosofia Hegeliana. Pedagogia Histórico-Crítica.

Resumen: La formación del pensamiento en conceptos es central para la teoría del desarrollo de Vigotski, sin embargo, limitando el concepto de concepto a una concepción formalista su entendimiento es esfacelado, resultando en una comprensión reduccionista de las obras del autor. Por lo tanto, hay que volver a las bases filosóficas del pensamiento de Vigotski, aquí representadas por un momento de la filosofía hegeliana, con vistas a la superación de las interpretaciones formales de sus obras. El retorno a Hegel es un esfuerzo esencial para assimilar de manera fidedigna la complejidad teórica de Vigotski, sus reflejos en la pedagogía histórico-crítica y en la teoría marxiana que las influye.

Palabras clave: Pensamiento en Conceptos. Filosofia Hegeliana. Pedagogía Histórico-Crítica.

Abstract: The formation of thought in concepts is vital to Vigotski's theory of development, however, by limiting the concept of concept to a formalist conception, its understanding is shattered, resulting in a reductionist comprehension of the author's works. Thus, it is necessary to return to the philosophical bases of Vigotski's thoughts, here represented by a moment of hegelian philosophy, in order to overcome the formal interpretations of his works. Returning to Hegel is an essential effort to reliably capture not only Vigotski's theoretical complexity but also his reflections on historical-critical pedagogy and the marxian theory that influences them.

Keywords: Thought in Concepts. Hegelian Philosophy. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

A pedagogia histórico-crítica (PHC) é uma ideia pedagógica cujas raízes encontram-se no materialismo histórico e dialético e em suas ramificações em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Psicologia da Educação. A interface entre os estudos em psicologia e a PHC logrou um grande

avanço nas formulações teóricas pedagógicas marxistas ao longo das últimas décadas, através do amparo na teoria histórico-cultural e na Escola de Vigotski, principalmente.

Para Martins (2016), a psicologia histórico-cultural, derivada do pensamento vigotskiano e de seus colaboradores, e a PHC, inicialmente desenvolvida por Dermeval Saviani e continuada por diversos autores, constituem representantes por excelência do aporte filosófico do materialismo histórico e dialético nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, respectivamente. Assim, por estarem intrinsecamente vinculadas à filosofia marxista, é mister assumir que tanto a PHC como as obras de Vigotski possuem também herança da filosofia hegeliana, que influenciou diretamente a formação teórica de Marx e a elaboração metodológica de seus postulados. Neste trabalho, portanto, é assumido como essencial o retorno às bases filosóficas hegelianas para melhor compreendermos os fundamentos da PHC e, neste sentido, avançarmos na construção de sua constituição teórica.

Dentre os pressupostos da PHC, destaca-se a necessidade do processo educativo transmitir aos alunos os conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade, sendo este um ponto fulcral para a apropriação de ferramentas teóricas e práticas por parte do corpo discente em direção à tomada de consciência dos fatores políticos e sociais que influenciam a vida cotidiana, à humanização e à possibilidade de transformação da realidade que os circunda. Os processos de apropriação e interiorização destes conhecimentos sob a óptica da PHC recebe grande influência da formação do pensamento em conceitos, derivada da obra de Vigotski; da mesma forma, consideramos que a formação do pensamento em conceitos na obra vigotskiana recebeu grande influência de postulados hegelianos sobre o conceito de conceito.

Tendo em vista iniciar o aprofundamento de uma reflexão que reconheça a intersecção entre o pensamento hegeliano, o pensamento vigotskiano e a PHC, foi exposto neste trabalho, em um primeiro momento, o conceito de conceito na obra de Hegel, presente n'A Doutrina do Conceito. Posteriormente, devido à massiva influência da teoria vigotskiana para a PHC, é exposto o lugar em que os conceitos tomam vida frente à obra de Vigotski, a saber, seu importante papel para o desenvolvimento do psiquismo humano descrito na obra *A construção do pensamento e da linguagem*. A exposição de ambas as teorias permite compreender as relações existentes entre elas para que, por fim, sejam apontados brevemente, em uma primeira aproximação, algumas seções de interface entre os fundamentos teóricos da PHC com as teorias previamente tratadas.

A Doutrina do Conceito em Hegel

Segundo a acepção da lógica formal, a nós instituída não apenas através da educação escolar mas sim por dentre todas os setores do convívio social, o conceito refere-se à prática da nominalização essencialmente abstrata, de fenômenos da realidade. A lógica formal fragmenta a forma do conteúdo na qualificação do conceito, sendo assim, importa à ela apenas a forma do conceito, considerando-o tal como um receptáculo formado por representações gerais de aspectos da realidade. Compreender o conceito como uma formalização estática, como uma representação geral, para Hegel, é um modo inferior de

apreender seu real significado (HEGEL, 1995). Para o autor, o conceito é “[...] o princípio de toda a vida, e assim, ao mesmo tempo, o [que é] pura e simplesmente concreto” (HEGEL, 1995, p. 292), sendo assim, no conceito estão imbuídas tanto a esfera do abstrato como a esfera do concreto, formando uma unidade.

Apesar do conceito ser considerado como forma pelo autor, não é possível considerá-lo como apenas formal, mas sim como detentor da plenitude do conteúdo em seu interior. Caso fosse isento de conteúdo, como atestado pelo formalismo lógico, não seria possível deduzir nada apenas de sua forma; caso fosse apenas conteúdo, seria isento de determinações e, portanto, impossível de ser conhecido (HEGEL, 1995). O conceito engendra desenvolvimento e, ao longo do desenvolver-se, o conceito muda de forma mas conserva o seu conteúdo.

O conceito é comumente concebido como a junção do produto do processo de exclusão das particularidades com o produto do processo de fixação das características comuns de dados fenômenos da realidade. Para Hegel esta compreensão reducionista da propriedade universalizante do conceito é equivocada, sendo necessário distinguir aquilo que é comum do que é realmente universal: “[...] o universal do conceito não é simplesmente algo comum, ante o qual o particular tem sua consistência para si; mas é antes o que se particulariza (o que se especifica) a si mesmo, e em seu Outro permanece em uma imperturbada clareza junto de si mesmo” (HEGEL, 1995, p. 297), sendo assim, na universalidade do conceito estão contidos tanto o particular como o singular.

A particularidade do conceito é expressa através do juízo, entendida pela relação (ou ligação) entre o sujeito e o predicado: o sujeito é uma determinação para si, enquanto que o predicado é uma determinação exterior ao sujeito (HEGEL, 1995). O entendimento do juízo a partir desta relação pressupõe a existência de duas espécies de conceitos. No entanto, por sua concretude, o conceito é apenas um e os momentos nele imbricados não são pertencentes a espécies disjuntas (HEGEL, 1995). A predicção de um objeto realizada por um sujeito não indica de maneira alguma que o conceito ao objeto atribuído é de cunho eminentemente subjetivo, já que a realidade está posta, sendo assim, não cabe a nós acrescentar-lhe características, mas sim denotar as características nela contidas: “o conceito é imanente às coisas mesmas; por ele, as coisas são o que são; e conceituar um objeto significa, por isso, ser consciente de seu conceito. Se passamos depois ao julgamento do objeto, [...] consideramos o objeto na determinidade posta mediante o seu conceito” (HEGEL, 1995, p. 303).

O juízo pode ser desmembrado em qualitativo, reflexivo, da necessidade e do conceito. No juízo qualitativo, expresso na forma de “esta rosa é vermelha”, o sujeito (a rosa) é considerado de maneira imediata, sem relações com quaisquer outras coisas; no juízo reflexivo, tal como em “esta planta é curativa”, há relação entre o sujeito e o predicado com um terceiro item, no caso, uma dada doença que acomete um indivíduo, ultrapassando assim a singularidade imediata do predicado em relação ao sujeito qualitativo; no juízo da necessidade o predicado está em relação à substancialidade do sujeito, como em “o ouro é metal”, mediatizada pela dependência da relação do sujeito com uma terceira coisa (o ouro é metal, mas assim também o são ferro, cobre, entre outros) e expressando a totalidade do gênero do sujeito; por fim, no juízo do conceito está contida plenamente a totalidade do gênero do sujeito e estabelecida a relação entre particular e universal, a unidade entre juízo e conceito (HEGEL, 1995).

A unidade entre conceito e juízo é denominada por Hegel de silogismo, sendo considerado como o racional (HEGEL, 1995). O silogismo, por sua vez, é também particionado em qualitativo, silogismo-da-reflexão e da necessidade. O silogismo qualitativo é o mais comumente tratado na lógica formal (HEGEL, 1995), onde através do destaque de uma característica singular qualquer do sujeito é deduzido o universal, outrora concebido como regra para a validação do conhecimento científico, no entanto, “[...] seu saber passa como sendo um oco saber-de-escola, de que não se pode depois fazer qualquer uso, nem na vida prática nem na ciência” (HEGEL, 1995, p. 318). Este silogismo está enraizado nas formas da educação formal e não formal, amplamente enraizado na sociedade e utilizado por todos nós cotidianamente, caso não façamos a reflexão sobre as origens de nossa própria reflexão.

No silogismo-da-reflexão ocorre a indução de singulares formados através de um meio-termo que acaba por servir para a conclusão de outros termos em grupo, ou seja, é realizada uma reflexão por analogia. Assim, a observação empírica de que “todos os metais são condutores elétricos” é concatenada ao termo de que “todos esses corpos são condutores elétricos”, resultando na conclusão de que os metais, em sua totalidade, são condutores elétricos (HEGEL, 1995). No entanto, a indução é deficiente por não ser capaz de considerar a observação de todos os indivíduos (no caso, todos os tipos de metais existentes na realidade), realizando assim uma conclusão em analogia e a previsão (não necessariamente correta) de que, invariavelmente, mesmo aqueles metais que ainda não são conhecidos também serão condutores elétricos.

Assim como no silogismo-da-reflexão o meio-termo é a singularidade, no silogismo da necessidade o meio-termo é a universalidade que, através da suprassunção² desta mediação, torna-se uma unidade imediata, denominada de objeto (HEGEL, 1995). O objeto não pode ser definido apenas como um algo abstrato ou existente, mas sim “autônomo, concreto, *completo em si*; autonomia essa que é a *totalidade do conceito*” (HEGEL, 1995, p. 328, grifos do autor).

A objetividade contém as formas do mecanismo (objeto imediato, onde, apesar de existirem diferenças entre objetos, estas mantêm-se apenas em nível formal), do quimismo (os objetos só são o que são por meio de sua relação com outros objetos e a diferença entre objetos é parte integrante de suas essências) e da relação-de-finalidade (unidade do mecanismo e do quimismo).

Neste ponto da exposição, vale frisar que a primeira forma da objetividade, o mecanismo, tem como origem de reflexão apenas o imediato, possuindo uma abrangência apenas superficial. Apesar disso, é comum nos estudos das Ciências Naturais a abordagem não ultrapassar o mecanismo, resultando em uma conclusão errônea dos aspectos da natureza. Para Hegel (1995) a ciência e a filosofia possuem o objetivo de superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade através do pensar, identificando nelas a sua relação dialética. O conhecimento, por sua vez, possui como tarefa “[...] retirar ao mundo objetivo, que se nos contrapõe, sua estranheza; e, como se costuma dizer, de encontrar-nos nele: o que significa o mesmo que reconduzir o objetivo ao conceito [...]” (HEGEL, 1995, p. 333).

A unidade absoluta do conceito e da objetividade é a ideia, cujo conteúdo é o conceito em suas determinações, a exposição do conceito (HEGEL, 1995). Para Hegel a ideia é o absoluto, é a verdade, e como tal deve corresponder ao conceito. As representações de um sujeito, por mais próximas que situem-

se do conceito, não passam de representações corretas que não correspondem igualmente à verdade ou à ideia.

Assim, o conceito e a objetividade estão em constante movimento dialético e representam apenas momentos da ideia que, por sua vez, é um processo que também encontra-se em movimento dialético (HEGEL, 1995). No desenvolvimento da ideia são identificadas por Hegel três de suas formas: a da vida (a forma da imediatez), a da mediação (a forma do conhecimento) e a forma absoluta (derivada do enriquecimento da forma conhecimento, constituída pela unidade entre as duas formas anteriores) (HEGEL, 1995).

Dentre estes momentos, é interessante destacarmos o do conhecimento. Para o autor, a verdade alcançada pelo conhecimento possui seu limite no juízo, sendo assim, é uma verdade finita do conceito e, ao longo do processo do desenvolvimento do conhecimento, o entendimento desta verdade finita é balizado pelas determinações do conceito (HEGEL, 1995). A verdade infinita do conceito, a verdade absoluta, está além do conhecimento.

A formação do pensamento em conceito na teoria vigotskiana

O pensamento em conceito emerge na teoria vigotskiana ao longo da exposição sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. Para Vigotski o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ocorre através de linhas genéticas diferentes, que em um determinado momento do desenvolvimento humano acabam por cruzar-se. Apesar de situarem-se em vias genéticas diferentes, os desenvolvimentos do pensamento e da linguagem necessitam um do outro para realizarem-se. Para o desenvolvimento da linguagem, a criança depende dos instrumentos do pensamento e, por sua vez, para o desenvolvimento do pensamento, a criança necessita essencialmente do domínio da linguagem; por fim, para o pensamento em conceitos, é necessário o desenvolvimento do pensamento verbal.

Os processos que participam da formação de conceitos têm início na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica para sua formação desenvolvem-se na puberdade (VIGOTSKY, 2000). Sua formação não ocorre de modo associativo, ou seja, através da associação de símbolos verbais a dados objetos materiais. Apesar da realização de associações constituir um importante passo para a formação do pensamento em conceitos, ela não garante por si só a sua realização. A formação de conceitos possui caráter produtivo e “se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema” (VIGOTSKY, 2000, p. 156). Sendo assim, quando posto diante de um problema, desde que já tenha atingido um relativo grau de socialização do seu pensamento, o indivíduo utilizará para solucioná-lo a formação de novos conceitos. Consequentemente, caso o meio social em que o indivíduo estiver inserido não exija e estimule a resolução de problemas por sua parte, a formação de seu pensamento em conceitos será drasticamente prejudicada.

Para o início da formação do pensamento em conceitos, primeiramente, a criança apropria-se dos significados das palavras utilizadas pelos adultos, realizando simples assimilações entre as palavras e os objetos concretos que a circundam; estas associações serão transferidas a novos objetos, via incorporação

ao pensamento, onde ocorre a ordenação destes objetos em complexos através da organização de suas características concretas comuns, ou seja, através de simples generalizações baseadas principalmente em aspectos vinculados à aparência material.

A comunicação verbal das crianças com os adultos é a grande responsável pela formação do pensamento em complexos e da formação do pensamento em conceitos. O momento final do pensamento em complexos é caracterizado pela generalização e utilização de pseudoconceitos³ por parte da criança. O pseudoconceito, para Vigotsky (2000, p. 198) “[...] já contém em si o embrião de um futuro conceito que dela medra” e, apesar de permitir a comunicação entre a criança e os adultos, suas formas de pensar ainda são diferentes. Sendo assim, as palavras das crianças coadunam-se com as dos adultos por referirem-se aos mesmos objetos concretos, porém, distanciam-se no que toca aos significados atribuídos a elas (VIGOTSKY, 2000). Vigotski exemplifica a diferença do pensamento por pseudoconceitos e por conceitos através da utilização da palavra “cão” por adultos e crianças onde, apesar de entenderem-se por tratarem de “[...] um mesmo referente, tendo em vista um único conteúdo concreto, [...] um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão” (VIGOTSKY, 2000, p. 217).

A utilização dos pseudoconceitos é um momento de transição para a formação do pensamento em conceitos. A criança, utilizando-se dos pseudoconceitos, realiza uma generalização potencialmente mais complexa do que aquelas realizadas anteriormente, por meio da abstração de uma característica essencial de um dado objeto concreto que servirá de sustentáculo para a reorganização do pensamento em uma nova generalização, agora não baseada em características concretas aleatórias de um dado grupo de objetos, mas em uma peculiaridade funcional destes. Os conceitos são aqui denominados de conceitos potenciais, por ainda não configurarem-se como verdadeiros conceitos mas por possuírem a potencialidade de futuramente tornarem-se conceitos.

O pensamento em conceitos começa a emergir ao longo do desenvolvimento humano quando o indivíduo realiza sucessivas abstrações necessárias para a formação dos conceitos potenciais. Estas abstrações são rearranjadas no pensamento e tornam-se a base pela qual o indivíduo tomará conhecimento da realidade concreta circundante. A realização de uma síntese das abstrações apenas é possível via utilização da palavra: “É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano” (VIGOTSKY, 2000, p. 226).

O indivíduo alcançará a utilização plena do pensamento em conceitos na adolescência, utilizando-o majoritariamente quando em comparação com as formas mais primitivas de pensamento. Contudo, mesmo em um indivíduo adulto, o pensamento em conceitos não será utilizado integralmente e, por vezes, o pensamento será direcionado para o funcionamento na forma do pensamento em complexos ou mesmo em seus momentos mais primitivos.

Ao ser capaz de realizar abstrações conceituais e relacioná-las às situações concretas da realidade, o indivíduo terá de percorrer diversas vezes o caminho da formação do pensamento em conceitos ao longo de sua vida: a partir de uma realidade concreta potencialmente desconhecida, realizará

a abstração para pensá-la e, posteriormente, retornar à ela praticando a resolução do problema posto diante de si.

A importância dos conceitos na PHC

A crítica de Hegel à formalização do conceito de conceito torna essencial o questionamento daquilo que é considerado conceito para a formação do pensamento na teoria vigotskiana. Em um primeiro momento, vislumbrar o conceito vigotskiano como mera abstração que visa nomear aspectos da realidade não é apenas um reducionismo, mas sim um equívoco e, além disso, uma formalização teórica da qual Vigotski nunca compartilhou. O conceito é formado pela relação dialética entre concreto e abstrato, entre forma e conteúdo, entre subjetividade e objetividade, e sua função reside no pensar sobre os fenômenos da realidade, atribuindo a eles a significação derivada de um intenso processo dialético de apropriação e objetivação do conhecimento elaborado ao longo da história da humanidade, tendo como elemento norteador o intuito de aproximar-se o tanto quanto possível de uma exposição fidedigna da concreticidade da realidade.

Para a formação do pensamento em conceitos em Vigotski é necessária a mobilização de diversas estruturas psicológicas ligadas ao pensamento e a palavra. Ao longo deste movimento, funções psicológicas elementares⁴ precisam ser supassumidas por funções psicológicas superiores⁵ especificamente humanas. Apesar da formação dos conceitos ser essencial para estimular parte dos movimentos necessários para o desenvolvimento humano, nem todos os conceitos possibilitam uma mesma qualidade de movimento e, conseqüentemente, são capazes de mobilizar com a mesma intensidade o desenvolvimento do psiquismo.

Para Vigotski, os conceitos que apresentam uma grande quantidade de determinações e de relações, capazes de modular e intensificar o desenvolvimento do psiquismo, são chamados de “verdadeiros conceitos” e é função da educação transmiti-los aos indivíduos (MARTINS, 2016). Na PHC estes são denominados “conhecimentos clássicos”, sendo considerados como aqueles conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade, consolidando-se como fundamentais para a compreensão da realidade (SAVIANI, 2011). Denominar tais conhecimentos como clássicos não pode, de maneira alguma, abrir margem para confundi-los com todos e quaisquer conteúdos escolares atualmente ministrados nas salas de aulas e contidos nos currículos escolares, entendidos prioritariamente como conhecimentos tradicionais. Os conhecimentos clássicos são, de fato, conhecimentos científicos, mas nem todos os conhecimentos científicos presentes na programação da educação escolar atualmente podem ser considerados como clássicos e, além disso, os conhecimentos clássicos não estão contidos em sua totalidade nos currículos escolares vigentes.

Por serem considerados como essenciais para o desenvolvimento do psiquismo, os conhecimentos clássicos devem estar presentes ao longo de toda a formação escolar, mesmo nas fases iniciais da educação formal, contrapondo a afirmação corrente de algumas ideias pedagógicas de que os conhecimentos científicos são impossíveis de serem apreendidos durante os primeiros anos escolares

pelos alunos. A educação escolar, ao introduzir os conhecimentos clássicos, problematizando-os em sala de aula e instigando a reflexão dos alunos através de atividades didáticas desafiadoras, estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores especificamente humanas, garantindo um maior alcance das capacidades psíquicas dos alunos ao longo de suas vidas e, conseqüentemente, contribuindo para a construção de ferramentas teóricas e práticas para a interpretação da realidade circundante e também da capacidade e compreensão de que é possível transformá-la.

A educação escolar deve visar a suprassunção dos momentos anteriores ao do pensamento em conceito, carregados de subjetividades e objetividades, como o juízo e o silogismo, respectivamente, buscando alcançar o conceito em si. Os conhecimentos cotidianos, por exemplo, encontram-se na esfera dos momentos iniciais do juízo e são resultado de assimilações imediatistas que não condizem com a complexidade do conceito, não devendo, contudo, serem totalmente desprezados já que irão compor, por assimilação, a formação do conceito.

A formação do pensamento em conceitos, em Vigotski, mostra-se claramente presente através da PHC no que tange à função superior dos conceitos verdadeiros (ou clássicos), quando em comparação ao ensino calcado em conhecimentos cotidianos, de movimentar as estruturas psíquicas e promover o desenvolvimento das funções psicológicas. Do mesmo modo, a importância no desenvolvimento do conceito de conceito em Hegel e sua importância para a formação do pensamento verdadeiro, onde há aproximação entre o concreto e o ideal, pode ser encontrada na formação conceitual exposta por Vigotski, desde que despida de seu caráter idealista.

Considerações finais

A interface entre o pensamento vigotskiano e o arcabouço teórico da PHC já é há muito considerada e desenvolvida ao longo de diversos trabalhos. No entanto, a interface entre as origens filosóficas hegelianas do pensamento marxista e a PHC ainda é um campo onde houve pouca penetração de estudos teóricos, seja pela herança histórica de um afastamento teórico entre o pensamento hegeliano e o pensamento marxiano ou pela diminuição quantitativa dos estudos hegelianos no meio acadêmico. Defendemos que, da mesma forma que o retorno à Vigotski é necessário para compreender o papel da educação no desenvolvimento humano, é necessário retornar ao pensamento de Hegel para a reflexão dos pressupostos filosóficos que embasam a obra de Marx e, conseqüentemente, daquelas vertentes que de sua obra se apropriam, tais como Vigotski e a PHC.

O conceito de conceito na obra de Hegel, minimamente explorado neste trabalho, representa apenas um dos passos necessários para a formulação e enriquecimento teórico da PHC. Apesar de não integrar o escopo deste trabalho, é preciso salientar a importância na continuidade dos estudos sobre o conceito e sua importância na construção do conhecimento na obra de Hegel para além de um único item de sua obra, neste caso A Doutrina do Conceito, já que com a fragmentação perde-se muito da essência do pensamento hegeliano, mesmo que em virtude de uma exposição formatada dentro de parâmetros específicos, tal como foi realizada neste trabalho.

Referências

- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*: 1830. v. 1. A ciência da lógica. São Paulo: Loyola, 1995.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: _____; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHMID, C. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74284>>. Acesso em: dez. 2017.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Notas:

- ¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências (UNESP campus Bauru). Email: paulohvasc@gmail.com
- ² Suprassunção é uma palavra utilizada como tradução à palavra alemã *aufheben* que ao remeter a algo, indica que houve a *superação* de sua forma anterior, mas sem seu *aniquilamento*, estando *preservada* em sua forma posterior, que por sua vez é *elevada* à um nível superior quando em comparação à sua forma inicial (SCHMID, 2012). Ao traduzir *aufheben* pela palavra “superação”, perde-se seu triplice significado de superar, preservar e elevar, mantendo-se apenas o sentido de superação por aniquilação.
- ³ Os pseudoconceitos são conceitos aparentes que, apesar de assemelharem-se aos verdadeiros conceitos presentes no pensamento dos adultos, não passam de meras apropriações sem reflexão da comunicação verbal com os adultos (VIGOTSKY, 2000), não possuindo, portanto, origem no pensamento abstrato.
- ⁴ As funções psicológicas elementares são propriedades psíquicas herdadas e transmitidas organicamente pelos indivíduos biológicos, cujas ações baseiam-se na resposta a estímulos e na realização de reflexos imediatos (MARTINS, 2016).
- ⁵ As funções psicológicas superiores especificamente humanas das interações entre o indivíduo e os meios físicos e sociais que o circundam, realizadas através do trabalho, para o seu desenvolvimento (MARTINS, 2016).

Recebido em: 14/12/2017

Aprovado em: 14/04/2018