

# O rio de minha aldeia e os blocos de Sakharov: formação de conceitos cotidianos e científicos no “pensamento e linguagem” de Vigotski

## The River of my Hamlet and Sakharov's Blocks: Formation of everyday and scientific concepts in Vygotsky's "Thought and Language"

Gisele Toassa<sup>1</sup>

Alciane Macedo Barbosa Pereira<sup>2</sup>

### RESUMO

A formação de conceitos foi a principal função psíquica superior estudada por L.S. Vigotski, gerando reflexões que têm exercido profundo impacto na psicologia e na educação brasileira desde os anos 1970s. O presente artigo teórico objetiva apresentar/sistematizar uma síntese didática do processo de formação de conceitos segundo discute o autor em seu livro “Pensamento e Linguagem” (1934), como resultado de pesquisas colaborativas por ele realizadas especialmente junto a L. Sakharov e J. Shif. Em sua estrutura, este artigo prioriza a apresentação e discussão de exemplos do próprio Vigotski como também elaborados pelas autoras deste trabalho. Para tanto, aborda os seguintes aspectos expostos no “Pensamento e Linguagem”: (1) programa de pesquisa desenvolvido; (2) a natureza da formação de conceitos, tendo a generalização como ponto de encontro entre pensamento e linguagem; (3) as potencialidades e limitações do *método de Sakharov* no estudo de “conceitos artificiais”, além de suas contribuições para definição

### ABSTRACT

Among the higher mental functions studied by L. S. Vygotsky (LSV), the concept formation has been awakening the most vivid interest in psychology and education in Brazil since the 70's. This theoretical article aims to present/systematize a didactic synthesis of the concept formation as it is presented in LSV's book "Thought and Language" (1934). This book reports collaborative research carried out by its author together with L. Sakharov and J. Shif. The present paper gives priority to the presentation and discussion of examples by Vygotsky, as well as elaborated by the authors of this work, when necessary to clarify LSV's ideas. We address the following issues set out in "Thought and Language": (1) research program developed; (2) the nature of the concept formation, and the generalization as a meeting point between thought and language; (3) the strenghts and weaknesses of Sakharov's method in the study of "artificial concepts", in addition to its contributions to the definition of stages (*sincretets* [*sinkretov*] complexes [*kompleksov*] and concepts [*poniatii*]) and phases of concept formation; (4)

<sup>1</sup> Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação, vinculada ao programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia. Sua produção versa principalmente sobre a obra de L.S. Vigotski. Realizou estágio pós-doutoral no *Program of History and Theory of Psychology*, York University, com o auxílio de Thomas Teo. *E-mail*: gtoassa@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia (PUC-GO). Doutora em Psicologia Clínica e Cultura. Atualmente é docente do Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia. Pesquisadora dos seguintes temas: violência, família, infância, adolescência, Educação, Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia (Social) Comunitária. *E-mail*: alcianebarbosa@gmail.com.

dos estágios (*sincret*s [sinkretov], complexos [kompleksov] e conceitos [poniatii]) e respectivas fases da formação de conceitos; (4) a formação de conceitos cotidianos e científicos como processo único, a despeito das semelhanças e diferenças entre ambos, explorando também os resultados da pesquisa de Shif sobre “conceitos reais”.

**Palavras-chave:** Conceitos científicos. Conceitos cotidianos. Psicologia histórico-cultural. Desenvolvimento da linguagem. Formação de conceitos.

the formation of everyday and scientific concepts as a single process, despite their similarities and differences. We briefly connect Sakharov's results with Shif's research on "real concepts".

**Keywords:** Scientific concepts. Everyday concepts. Historical-cultural Psychology. Concept formation.

## 1 Introdução

Este artigo pretende apresentar uma concisa síntese didática sobre a formação de conceitos segundo o psicólogo russo L. S. Vigotski (LSV) e os colaboradores de seu Círculo. Tal formação corresponde a uma generalização e sua “formação a uma síntese complexa elaborada em relação com o meio social nos quais se desenvolvem atividades dotadas de objetivo” (Toassa; Delari Júnior, 2013, p. 648).

A redação desse material de apresentação e breve comentário relaciona-se à popularidade do debate vigotskiano sobre a formação de conceitos na educação. Trata-se de uma das principais dimensões psicológicas do processo pedagógico, tal como se tem estudado em nosso país. Essa popularidade é, curiosamente, acompanhada por um acanhamento da produção acadêmica dedicada à sistematização das ideias vigotskianas sobre o tema. Breve pesquisa no Google Acadêmico com o descritor “formação de conceitos” e “Vygotsky/Vigotski” mostra muitos artigos que o abordam (quase seis mil resultados em 30/06/2016), mas focando variações particulares dos conceitos em certas áreas da produção de conhecimento (como ciências biológicas, geografia, pedagogia) e mesmo populações específicas em que se dá sua formação (crianças, portadores de deficiência, adolescentes etc.).

Entretanto, cabe reconhecer que “Pensamento e Linguagem”, a principal obra de Vigotski dedicada a explorar o tema, ainda traz importantes dificuldades

de compreensão. O autor não chegou a revisá-lo em seu todo. Yasnitsky (2001, p.65) aponta que os capítulos dois a cinco não foram escritos após 1930, enquanto a Introdução e os capítulos um, seis e sete o foram entre 1933-1934 – resultando em um estilo digressivo, marcado por certa desorganização e carência de revisão final.

Elas se desdobram em confusões acerca dos diferentes níveis de formação dos conceitos, no seu processo de desenvolvimento e metodologia para identificá-los. O livro faz referência a outras sortes de estágios (caso dos estágios das operações com signos, ou relativos aos diversos tipos de comportamento, como instintos, adestramento e reações intelectuais), explorados com maior vagar em sua principal obra dedicada às funções superiores, o “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1931/1995).

Estados internos, observações de objetos e outros seres humanos passam ao âmbito do discurso (linguagem verbal), o principal meio cultural de desenvolvimento, segundo Vigotski. Essa posição é radicalmente distinta da piagetiana, na qual, segundo Vigotski (1934/2001, p.50-51): a linguagem não modifica essencialmente nada nas vivências, na atividade da criança; trata-se de mero acompanhamento com relação aos atos de inteligência. Outra diferença fundamental: tanto conceitos cotidianos quanto científicos originam-se das relações sociais que estabelecemos; é equivocado acreditar, da maneira como discute Piaget, na existência de processos psíquicos infantis completamente livres da influência do adulto.

Como foco de pesquisa, a formação de conceitos atrai a atenção dos pesquisadores e educadores por muitos motivos: consiste em um processo longo, estendendo-se da infância à vida adulta (diferente, por exemplo, do *span* de desenvolvimento da percepção ou atenção, bem mais curto e concentrado na infância), sendo uma “questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si” (VIGOTSKI, 2001, p.241). Mediante ensino-aprendizagem adequada, é na

adolescência que se dá a gênese dos conceitos “verdadeiros” (ou científicos) em termos de estrutura e conteúdo<sup>3</sup>.

Essas generalizações que apresentamos aqui atendem à *psicologia geral de Vigotski*, ou seja, ao nível mais amplo de sua teorização (TOASSA, 2014b). Cabe ressaltar que a psicologia do autor, constituída pelo materialismo dialético, compõe-se como uma estrutura aberta, na qual as generalizações são sempre relativas, e precisam ser feitas com muitos cuidados, sobretudo entre classes sociais, culturas distintas dentro de um mesmo país, entre países diferentes etc.

Em nossa perspectiva, uma boa síntese necessariamente é geral, desvelando as relações internas que constituem o conceito estudado no interior do sistema conceitual no qual ganha sentido. Trata-se, pois, de síntese didática dos aspectos principais da reflexão vigotskiana. Não realizamos análise acurada da formação de conceitos como parte do programa científico da psicologia histórico-cultural, aí incluindo a rede de relações do autor com seus colaboradores (o chamado “Círculo de Vigotski”, ver Yasnitsky, 2009). A prioridade deste texto será reconstituir a ideia de formação de conceitos a partir das contribuições do método de Sakharov. Não nos propomos a debater o livro como um todo, tampouco a explorar a fundamentação filosófica do ideário vigotskiano sobre a formação de conceitos.

Focaremos neste estudo o capítulo 5, “Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos”, dividido em 18 partes, de “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2001). Trata-se da versão integral da tradução resumida (e mutilada), intitulada de “Pensamento e Linguagem” e publicado no Brasil pela Editora Martins Fontes. O original em russo denomina-se “Pensamento e Linguagem” (*Michliênie i riétch*). Complementaremos a problematização do capítulo 5 recorrendo ao Capítulo 6 da mesma obra: “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”. Apesar de utilizar

---

<sup>3</sup> No caso dos soviéticos, esse tema se confunde com a criação de um novo homem para uma nova sociedade. É nesse contexto que se realizam os experimentos de Shif sobre o desenvolvimento à aprendizagem de conceitos “reais” (ou seja, não produzido experimentalmente, mas sim na vida concreta) das ciências sociais. Comparou-se a rota de aquisição dos conceitos cotidianos com os científicos.

apenas a versão integral (idem, 2001), faremos referência à obra de LSV apenas como “Pensamento e Linguagem”.

\*\*\*

Na página 263 (talvez um pouco tardiamente no livro), Vigotski (2001) anuncia que quatro grupos de dados são fundamentais para a discussão desse processo unitário de formação dos conceitos<sup>4</sup>: (1) os puramente empíricos, conhecidos da experiência imediata; (2) teóricos, com a análise crítica de outros autores; (3) reflexões heurísticas, almejando a integração dos dados originários do estudo de conceitos artificiais e reais; (4) reflexões práticas, observando a unicidade do processo de formação dos conceitos, refutando o ideário piagetiano acerca do antagonismo entre cotidianos e científicos. O papel da escolarização na formação de conceitos é abordado especialmente nas Partes III e IV do capítulo seis.

Em termos gerais, o “Pensamento e Linguagem” apresenta o seguinte Programa de pesquisa no que toca à formação de conceitos:

1. Estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem, em um momento de abundância das pesquisas da psicologia nessa questão (Capítulos 2 e 3).
2. Análise teórica dos dados principais sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem nos planos filo e ontogenético, tendo como centro o estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos na infância, por sua vez, dividido em duas partes:
  - a. Desenvolvimento dos conceitos artificiais por via experimental (Capítulo 5 da obra), baseado particularmente na cooperação Vigotski-Sakharov.
  - b. Desenvolvimento dos conceitos reais da criança (Capítulo 6 da obra, fundamentado na cooperação Vigotski-Shif).

Ora pois, desse Programa, que documenta o trabalho de pesquisadores de seu Círculo, Vigotski extrai diversas periodizações do desenvolvimento. A integração dessas ideias faz-se complexa para o leitor de língua portuguesa e

---

<sup>4</sup> Embora a edição em português refira-se a três grupos (VIGOTSKI, 2001, p.263), eles são quatro, como se averiguou no original em russo. Isso pode ser observado também nas páginas subsequentes da tradução.

espanhola, sobretudo por focarem processos psicológicos parciais e serem ainda escassas, dispersas, as publicações sobre sua periodização da consciência individual/personalidade. Recorrendo a Engels, para Vigotski, o método experimental não reflete de modo especular o processo real de desenvolvimento, mas sim sua essência genética, lógica, de formação (VIGOTSKI, 2001, p.200) – daí sua tentativa de construir generalizações, a despeito da variação e grande complexidade do fenômeno “real” da formação de conceitos.

## **2 O ponto de partida para a formação de conceitos**

Vigotski (2001, p.137-138) descreve os quatro estágios (*stádiya*) das operações com signos (1º. estágio: natural ou primitivo; 2º: da psicologia ingênua; 3º. uso de signos exteriores ou operações externas; 4º. crescimento para dentro). Tal classificação é utilizada em apoio à noção de que pensamento e linguagem fundem-se gradativamente, processo potencializador de ambas as funções. Entretanto, elas não se sobrepõem, podendo realizar-se enquanto processos psicológicos distintos: não há, por exemplo, processo de pensamento quando “alguém reproduz na linguagem interior um poema aprendido de cor” (VIGOTSKI, 2001, p.140). Outrossim, Luria (1966) haveria de desenvolver uma série de estudos sobre a importância da linguagem na organização do pensamento, as quais resultaram na percepção de que qualquer prejuízo daquela afeta este de algum modo. O desenvolvimento dos conceitos é apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente seu aspecto semântico, não abrangendo outros aspectos (como o sintático). Assim:

o desenvolvimento dos conceitos tanto espontâneos quanto científicos é, no fundo, apenas uma parte do desenvolvimento da língua, exatamente seu aspecto semântico, porque, em termos psicológicos, o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados da palavra são o mesmo processo apenas com um nome diferente (idem, p.268)

Na primeira infância, as funções psíquicas inferiores (involuntárias, biológicas) confundem-se: percepção/atenção/pensamento praticamente não se diferenciam. Manter-se em estado de vigília, visualizar um objeto e mexer nele

caminham juntos: uma porta “pede” para ser aberta, um estojo, para ser esvaziado; apresentamos um novo objeto, e a criança abandona aquele que manipulava. A ação infantil é impulsiva. Ao longo de cada etapa do desenvolvimento as funções vão se diferenciando e se integrando em sistemas mais complexos: gradativamente, a criança aprende a dirigir sua atenção a este ou aquele objeto, a reconhecê-lo com a percepção e a resolver novos problemas com a mediação de signos ou instrumentos, ou seja, ela pensa.

O processo de desenvolvimento dos conceitos demanda uma generalização dos objetos na palavra, a qual se faz “generalização latente” por excelência, tendencialmente não se referindo a objetos únicos (VIGOTSKI, 2001, p.9), e cuja maior força são as impressões infantis. A criança precisa entender que um cão desenhado também apresenta características de um cão, que o cão se diferencia da folha, do gato etc. As representações bidimensionais dos objetos (figuras, desenhos), além dos outros sentidos: audição (o cachorro late, o gato mia), tato (pêlos) podem mesmo vir a auxiliar na formação dessas generalizações. Não obstante, nas falas da primeira infância, pode-se ouvir a criança dizer “Cadeira” para todo móvel que tenha um encosto. “Cachorro” para todo animal de quatro patas. “Galinha” para todo animal que bota ovos, “Pássaro” para todo animal que voa (é o fenômeno da *superextensão*, muitas vezes acompanhado da *subextensão*, a aplicação de palavras em número menor de situações do que seria possível, segundo SILVA, 2012).

A história da formação de conceitos é, portanto, a das próprias generalizações realizadas sobre traços percebidos na realidade (como exemplos, o conceito de *mamíferos* para animais peludos; de *bandido* para facínora sem caráter, de pele escura, destituído de moral e valor social), as quais podem significar certas operações de pensamento (por exemplo, os conceitos de *soma* como adição de grandezas, podendo ser *aritmética*, se somarmos apenas grandezas positivas, *algébrica*, se grandezas positivas e negativas e assim por diante).

Ora, uma das formas mais difundidas de método de estudo de conceitos busca compreendê-los, justamente, a partir de *definições* verbais como essas resumidamente apresentadas acima (de “mamíferos”, “bandidos” e “soma”).,

Sakharov (1928/2013) afirma que o mais popular dos métodos de estudo de conceitos (ainda empregado em nossos tempos, dada a sua simplicidade e obviedade) era o *método das definições*, utilizado por Piaget, Binet, Bobertag, Gregor, Roloff entre outros. Seu ponto forte é investigar os conceitos reais da criança. Para LSV, sua fragilidade está na sua superficialidade, bem como em operar quase que

exclusivamente com a palavra, esquecendo que o conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge; o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação de conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança. Aplicando-se esse método, quase nunca se consegue estabelecer a relação existente entre o significado, atribuído pela criança à palavra com a definição puramente verbal, e o significado real, que corresponde à palavra no processo de sua correlação viva com a **realidade objetiva** que ela significa. (VIGOTSKI, 1934/2001, p.152)

Ou seja, sendo uma palavra recurso para definir outra palavra, não se abandona o plano do discurso. Com isso, enxergamos apenas a ponta do *iceberg* do pensamento. As definições correm, então, o risco de serem abstratas e circulares, por exemplo: “o que é água?”, “é o contrário do fogo”. “O que é o fogo?”, “O contrário da água”. Acabamos não estabelecendo uma relação entre objeto, entre a realidade extralinguística, e palavra; por isso, ela parece vazia.

Como todo materialista, Vigotski preocupa-se não meramente com a descrição da formação de conceitos, mas com as suas causas (ABBAGNANO, 1998)<sup>5</sup>. Categorizar certos indivíduos como “bandidos” não é um ato de linguagem que se dissipe nas franjas da consciência. Implica em tomar uma posição no campo das relações sociais; realizar operações de inclusão e exclusão no qual se estabelece a posição interna e externa do falante. Ou seja, dispõe o conceito em um sistema de coordenadas; na longitude da abstração *versus* a latitude dos objetos do pensamento, tal como explana a metáfora cartográfica do capítulo seis.

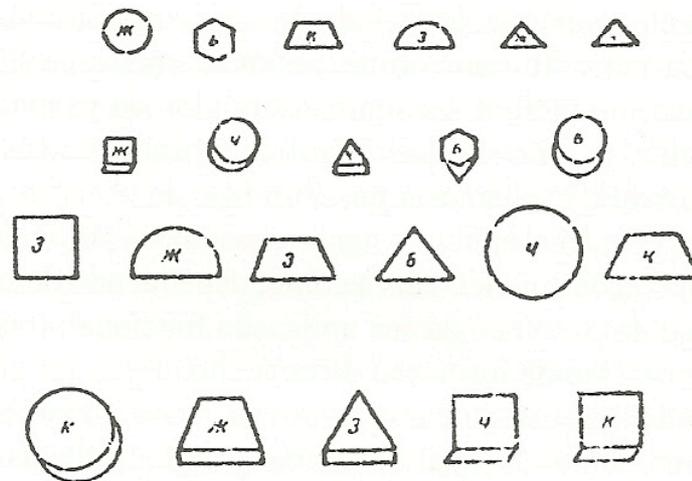
---

<sup>5</sup> Para a crítica aos demais métodos, ver Toassa e Delari (2013) e Sakharov (2013).

A análise tanto do material quanto da palavra é essencial para o novo método, o *método de Sakharov*, um subtipo do “método funcional de dupla estimulação” (*funktsionalsnaya metodika dvoinoi stimulyatsii*). Ao invés de se focar somente o produto final da formação de conceitos, como no das definições, apreende-se o próprio processo<sup>6</sup>.

Na aplicação do método, diante do sujeito experimental, colocam-se e se espalham num tabuleiro de jogo, dividido em campos, blocos de cores, formas, alturas e tamanhos diferentes (esquemáticas na Figura 1). Os blocos trazem escritos, na parte inferior, palavras sem sentido. Assim, a “dupla estimulação” consiste na apresentação de *traços visuais* generalizados por certos *signos* verbais.

Figura 1 – Estudo da formação dos conceitos – Método de Sákharov.



Fonte: Vigotski

(2001, p.166).

A tarefa a realizar (ou problema a resolver): o sujeito deve adivinhar no verso de qual figura está escrita a mesma palavra da amostra exibida pelo

<sup>6</sup> Leonid Sakharov desenvolveu esse método no outono de 1927, com dez crianças normais e cinco mentalmente retardadas (*sic* autor) entre as idades de seis e 17 anos (Sakharov, 2013, p.93). Sakharov explica em seu texto que as figuras são peças de madeira: “Em um tabuleiro de jogo dividido em campos, cerca de 20-30 figuras de madeira similares às de um jogo de damas são dispostas em cada campo. Essas figuras diferenciam-se por: (1) cor (amarelo, vermelho, verde, preto, branco), (2) forma (triângulo, pirâmide, retângulo, paralelepípedo, cilindro), (3) altura (baixo e alto), (4) dimensões planas (pequeno e grande). Uma palavra-teste é escrita no fundo de cada figura. Há quatro diferentes palavras-teste: “bat”, escrita em todas as figuras pequenas e baixas, a despeito de sua cor e forma; “dek”, pequena e alta; “rots”, grande e baixa; “mup”, grande e alta.” (p.716-717).

experimentador. Trata-se, pois, de um jogo de adivinhação. LSV não chega a explorar a faceta motivacional/afetiva das vivências desse jogo, a qual medeia a interação entre as consciências envolvidas. Entretanto, vale lembrar como

o próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p.479).

Com o método, estuda-se o próprio processo de resolução do problema, segundo uma série de etapas: o processo de elaboração do conceito, a transferência do conceito para novos objetos, o emprego do conceito na livre associação, a aplicação na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados (idem, p.165).

Depois de cada tentativa de resolver a tarefa, o experimentador “descobre” uma figura com nome semelhante àquela exibida antes, mas dotada de algumas diferenças. Por conseguinte, “ensina” ou dirige a percepção da criança, contribuindo para a formação do conceito. Gradualmente, complica-se a tarefa aumentando o número de figuras mostradas com diferentes palavras experimentais. Isso possibilita ao experimentador observar como se modifica a solução do problema (idem, p.165-166). O processo assemelha-se muito à educação científica, na qual a introdução de novos elementos em um sistema previamente estruturado reorganiza-o.

Em uma analogia didática: é como apanhar uma série de representações de animais, com semelhanças e diferenças quanto a certo número de traços, como alimentação, forma de reprodução, tamanho, peso etc. E, em seguida, solicitar ao sujeito que os agrupe em função de sua Família taxonômica (nós, por exemplo, somos da família *Homo*, da espécie *sapiens*; nossos cães são da família *Canis*, da espécie *familiaris*).

É forçoso notar que o “sistema de conceitos” de Sakharov funda-se na lógica analítica tradicional (não na dialética), embora seja bem mais simples que

o da taxonomia biológica do exemplo acima<sup>7</sup>. Apesar disso, baseia-se em uma tarefa experimental difícil para crianças, como observado na replicação experimental de Towsey (2006) com sujeitos sul-africanos, entre outras iniciativas.

Muito além do método das definições, o de Sakharov traz os elementos que Vigotski (2001) julga fundamentais no estudo do desenvolvimento dos conceitos: *problema, finalidade, meios auxiliares*. Não só a fala, mas também a ação são recursos fundamentais para se compreender o processo de formação de conceitos. Os elos intermediários entre a apresentação de estímulos e a elaboração de respostas comportamentais não podem ser captados diretamente – então, conjugar fala e ação na análise do desenvolvimento, além de analisar as vivências (*pereživânia*) do indivíduo sobre a situação, é fundamental.

O uso da mesma tarefa ao longo de diversas idades se deve à constatação de que há também equivalência do momento funcional, pois todo pensamento é resolução de problemas – embora, tal como as operações com signos, as formas de pensamento utilizadas difiram das do adulto em composição, estrutura e modo de operação. Eis porque se faz fundamental o diálogo com os sujeitos durante e após a resolução da tarefa, focando esse processo sob um ponto-de-vista qualitativo.

O desenvolvimento de conceitos científicos reorganiza as vivências e a ação, mas pode não significar o completo abandono de antigos conceitos – sobretudo, preconceitos – em sua relação com a natureza e outros seres humanos, mostrando conflitos entre aspectos estruturados e não-estruturados (retomaremos esse ponto na explanação do pensamento por complexos) (TOASSA, 2004, 194).

Embora Vigotski percebesse saltos qualitativos na ontogênese, os quais nos levam a aprofundar a tomada de consciência sobre a realidade por meio da internalização dos conceitos científicos, acaba reconhecendo: mais do que os contornos padronizadas de uma “raça pura”, nossa consciência compõe-se de

---

<sup>7</sup> Segundo Cicillini (1992), atribui-se a classificação, ou taxonomia, dos seres vivos ao cientista sueco Carl von Linnaeus (1707-78). Porém, muitas modificações foram realizadas posteriormente, tornando esse sistema uma produção coletiva na história das ciências, com uma hierarquização e processos de inclusão e exclusão entre as diversas categorias básicas: Reino, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero e Espécie.

linhagens mestiças de formação de conceitos (entre outras funções psíquicas), constituídos ao longo de diversos momentos de desenvolvimento; sobretudo, de processos de escolarização. Em uma metáfora utilizada em sua obra também para explicar outros processos mentais, ele observa: “O quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo. Diversas formas genéticas coexistem como coexistem na crosta terrestre os mais diversos extratos de diferentes eras geológicas” (VIGOTSKI, 2001, p.228).

Em nossa interpretação: somos compostos por extratos de ideologia e emancipação, preconceitos e conceitos verdadeiros; noções hipergeneralizantes e sistemas conscientes complexos, voltadas à operação na realidade e em nós próprios, pois somos também parte da natureza. A regulação do meio externo depende da autorregulação. Neste sentido, elaboramos conceitos sobre nossas próprias vivências, de modo indissociável de nossa identidade social – pois, antes de sermos idênticos a nós mesmos, somos outros para as demais pessoas.

Na vida “real”, não experimental, percebemos que o desempenho da mesma pessoa em diferentes formas de resolução de problemas varia muito, de acordo com sua experiência (*opit*) social. Isso se opõe às ideias predominantes na avaliação psicométrica tradicional que prevê estabilidade no desempenho, além da naturalização e normatização dos avaliandos cujos resultados não sejam os esperados. Em linhas gerais, a psicometria procura legitimar os “melhores” instrumentos de avaliação psicológica, ou seja, as atividades mais adequadas a identificar as capacidades mentais da criança; na maioria dos casos, à revelia de uma escuta psicológica focada no sujeito em seu meio social. E, com base nessa compreensão, chegam a selar destinos (PATTO, 2010). O método de Sakharov tem as vantagens de se apresentar como jogo, e procedimento qualitativo, sem as preocupações de padronização afeitas à avaliação psicológica.

### 3 Os resultados de pesquisa com o método de Sakharov

Realizaram-se extensas investigações, com cerca de 300 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos, inclusive com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e de linguagem (idem, p.167). É interessante observar que, diversamente de outras psicologias do desenvolvimento, a de Vigotski não estabelece rigidamente limites inferiores/superiores de idade. Podemos, inclusive, encontrar quase todas as formas de conceito por ele estudadas nas expressões simbólicas de uma mesma pessoa. Não há critérios claros de inclusão/exclusão de classe – por exemplo, número de tentativas realizadas pela criança – o que tende a dificultar a sua aplicação e interpretação.

O cerne dos resultados da pesquisa com o método de Sakharov está no capítulo cinco do “Pensamento e Linguagem”, que trata da edificação de um modelo do desenvolvimento dos conceitos de acordo com três estágios básicos, cada qual com várias fases (VIGOTSKI, 2001, p.174). Mas Vigotski é demasiado sintético: diversas partes do capítulo seis contribuem muito para a elucidação dos estágios. Ainda assim, no resumo da ópera, algumas fases são explicadas em pormenor; outras são indicadas *en passant*. O foco centraliza-se apenas na percepção visual/visão, sem que se faça referência a outros sentidos.

É interessante observar como Vigotski simplifica a designação dos estágios fazendo referência aos tipos de formação intelectual a eles correspondente – em ordem crescente de complexidade, *sincretes* [*sinkretov*], complexos [*kompleksov*] e conceitos [*poniatii*]<sup>8</sup>. Complexos e conceitos consistem em generalizações da fase anterior: os primeiros generalizam as percepções (os *sincretes*) e os conceitos generalizam os complexos, gradativamente passando a estruturas conceituais científicas no sentido lato do termo (em ciências sociais, naturais etc.)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Essa forma de nomear os estágios repete-se nas páginas 368-369 do capítulo seis (VIGOTSKI, 2001). Note-se o equívoco de tradução: o leitor encontrará o termo russo *poniatii* (conceitos) traduzido como “pré-conceitos”.

Vale também destacar que o tradutor Paulo Bezerra (2001) considera o termo “sincretes” como neologismo em russo, provavelmente emprestado por Vigotski do latim.

<sup>9</sup> Para melhor entendimento dessa discussão, vale conectá-la ao restante da teoria vigotskiana das funções psíquicas superiores que predominam a cada idade. Na primeira infância, temos a

Temos, desse modo:

1ª) *Sincrets* ou *imagens sincréticas* ou *percepções generalizadas*, ou *pluralidade não informada e não organizada* (estágio com três subfases, em geral próprio a crianças de tenra idade)<sup>10</sup> ou *agrupamento*: a criança pequena cede ao traço que vê objetivamente, “sem regra ou razão”. Vinculando entre si as impressões externas heterogêneas que recebe, utiliza a linguagem para se referir aos mesmos objetos que os adultos, enquanto que os significados, a face interna das palavras, é diferente. Segundo Vigotski, “os esquemas sincréticos são também expressões típicas do domínio dos vínculos empíricos e da lógica da percepção no pensamento da criança. Por isso a criança confunde o vínculo entre as suas impressões com o vínculo entre os objetos” (VIGOTSKI, 2001, p.382).

1ª subfase: há mistura sincrética de imagens, e a criança realiza um processo de *tentativa-e-erro* para verificar se uma palavra se aplica ou não a certo objeto (idem, p.176). Não há qualquer critério de agrupamento identificável.

2ª subfase: agrupamentos baseiam-se na *disposição espacial das figuras* no campo visual, nos encontros espaciais e temporais de certos elementos perceptuais. As leis sincréticas, impressionistas, da percepção infantil têm papel decisivo. Construindo um exemplo: ao ver um elefante no zoológico e, em seguida, uma grua de construção, a criança pode apontar o objeto e dizer: “Olhe, que tromba enorme aquela coisa tem!”. O pensamento, então, é meramente analógico e – porque não dizer – idiosincrático. Isso nos lembra as “protopalavras” infantis, ou seja, sequências de fonemas idiosincráticos, em geral inventada pela criança, sem significado na língua materna, mas que ela usa para se comunicar com uma ou mais pessoas próximas<sup>11</sup>.

---

*percepção*; na idade pré-escolar, a *memória* e na escolar, os *conceitos* (verdadeiros, científicos) (VYGOTSKI, 1995).

<sup>10</sup> O Dicionário Aurélio define o sincretismo como: “1.Filos. Tendência à unificação de idéias ou de doutrinas diversificadas e, por vezes, até mesmo inconciliáveis. [...]4.Psicol. Percepção global e indistinta, da qual surgem, depois, objetos distintamente percebidos.” (FERREIRA, 2010).

<sup>11</sup> Silva (2012) observa que uma das crianças de sua amostra utilizava a protopalavra *um um* “sempre que desejava que sua mãe satisfizesse algum desejo seu. Por exemplo: produzia quando queria que a mãe cantasse, ao mamar; produzia quando chegava à janela e desejava que sua mãe chamasse Jéssica, a vizinha” (p.27).

3ª subfase: a imagem sincrética apoia-se na atribuição de um só significado aos diferentes grupos unificados na percepção da criança. Já existe um “nexo desconexo”, mas Vigotski não chega dar algum exemplo ou indicação que nos auxilie a definir esta subfase. Sabemos apenas que persiste a formação de “amontoados” de objetos no psiquismo.

2ª) *Complexos, ou pensamento por complexos*: complexos são relações entre objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos, mas objetivos e com certo grau de coerência, conquanto muito instáveis. Como afirma o autor: “No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos” (VIGOTSKI, 2001, p. 181), por elementos concretos e fortuitos. Trata-se de um modo de pensamento bastante diversificado, destituído de vínculos hierárquicos propriamente ditos (idem, p.178-179;186).

Nos conceitos científicos, há uma relação do geral com o particular e do particular com o particular por meio do geral, enquanto nos complexos não há essa hierarquia, embora haja certa “lógica concreta” (idem, p.181). LSV (idem, p.180) afirma que a linguagem dos adultos está repleta do pensamento por complexos, como, por exemplo, os nomes de família: os “Vigotski”, os “Macedo”, os “Toassa”, que podem agrupar pessoas profundamente diferentes entre si – e que, inclusive, não se conhecem. A relação se faz a partir do nome, e não da essência designada por ele.

Prossegue o autor: “A linguagem dos adultos também está cheia de resíduos do pensamento por complexos. Na nossa linguagem, o melhor exemplo que permite revelar a lei básica de construção desse ou daquele complexo de pensamentos é o nome de família” (idem, p.180). E ainda: há na linguagem uma “luta diária” entre o pensamento por conceitos e por complexos (idem, p.214). Essa luta se reproduz também na própria história social das línguas: na formação de novas palavras, há associação por contiguidade ou semelhança – como a “perna da mesa”, “gogó da garrafa” ou “braço do rio”. Muitas delas seguem uma trajetória fundada em associações, contiguidade ou semelhanças pouco precisas, de acordo com transferências de significado: em russo, *portnoi* (alfaiate) deriva de

*port* (pedaço de pano, coberta, capa etc.). Em francês e alemão o mesmo referente designa-se pela ideia de *cortar* (idem, p.211;215).

O mesmo objeto pode ser identificado por sentidos distintos, ainda que a referência objetiva seja a mesma. Fenômeno analisado na antropologia de Lévy-Bruhl, na psicopatologia de Storch e na epistemologia genética de Piaget, a participação é uma regra do pensamento por complexos, referindo-se à identidade parcial entre os elementos agrupados, com a interdependência entre objetos ou fenômenos que se influenciam mutuamente (idem, p.205). Por exemplo, quando os indígenas bororos do Brasil afirmam ser “papagaios vermelhos”, eles assinalam uma semelhança com tais animais – e não uma identidade, tal como se faz na lógica analítica ocidental.

No estágio do pensamento por complexos, Vigotski identifica cinco subfases:

1ª fase: *complexos do tipo associativo*: acrescenta-se ao grupo qualquer objeto semelhante pela cor, forma, tamanho etc.; qualquer relação concreta, sem critério. Chamar um objeto pelo nome significa o mesmo que chamar outro que se vincula a ele. Como expresso no provérbio popular: “diz-me com quem andas, e te direi quem és...”. Por exemplo, fazem-se associações por semelhança, contraste ou mesmo disposição espacial; aceitam-se, ainda, objetos repetidos. Traços dessa forma de pensamento se encontram em línguas antigas, nas quais uma palavra pode indicar seu oposto (idem, p.205).

2ª fase: *complexos-coleções*: combinação de objetos e impressões concretas das coisas em grupos que lembram coleções. Os objetos concretos, embora sejam heterogêneos, combinam-se com base em complementação mútua segundo algum traço, formando um todo fechado com partes heterogêneas. Há a manutenção de certo princípio classificatório, do início ao fim da coleção. São exemplos: figurinhas, louça (garfo, faca, prato, colher), vestuário (calça, blusa, bermuda). Essa fase lembra muito o pensamento classificatório identificado por Luria (1988) no Usbequistão, norteado pela vida prática. O próprio LSV afirma: “o complexo-coleção é uma generalização de objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional” (VIGOTSKI,

2001, p.183-184). Enquanto os complexos do tipo associativo formam relações majoritariamente por contraste, os complexos-coleções se unem por semelhança. A criança apanha peças distintas pela cor, forma, tamanho, mas constituindo, por exemplo, uma coleção generalizadora de formas/cores básicas – sem a admissão de objetos repetidos. Ou seja, cada membro da coleção é individualizado, podendo exercer funções de complementação mútua: prato, colher, copo<sup>12</sup>. Podemos deduzir que, respondendo ao método de Sakharov, a criança procure montar uma figura mais ampla (como uma espécie de retângulo), e complemente uma peça triangular com uma quadrada alta, a esta com uma quadrada e pequena etc., dentro de um conjunto maior de peças complementares.

3ª fase: *complexos em cadeia*: combinação dinâmica e temporal de elos em uma cadeia, com a transmissão do significado por meio de elos isolados – os quais podemos chamar de “nós”. O centro estrutural dela pode estar ausente; seu fim pode não ter relação alguma com o início. Na aplicação do método de Sakharov, isso se revela por um contínuo deslocamento do foco. Por exemplo: a atenção da criança transita da cor azul para as figuras triangulares, e, em seguida, para as angulosas. Assim, há certos “nós” na cadeia, a despeito de ela fluir continuamente – tornando esse pensamento mais complexo que aquele por coleções. As conexões e os atributos identificados podem sofrer alterações infinitas.

4º fase: *complexos difusos*: combinando os complexos concretos particulares, o traço torna-se difuso e indefinido – o sujeito agrupa com base em certo traço de cor ou forma difuso, de forma não-concreta e não-prática. Constitui forma bastante frequente do “pensamento natural” da criança, própria dos momentos nos quais ele se libera de sua função prática – à diferença do complexo-coleção, um *setting* fechado de elementos. A criança pode, por exemplo, começar com um triângulo amarelo, seguindo para trapézios (“triângulos com vértices cortados”), depois quadrados, hexágonos, semicírculos e círculos.

5ª fase: *pseudoconceitos* ou *conceitos-complexos*: combinação de objetos que são externamente, fenotipicamente, idênticos ao conceito (pois se organizam a

---

<sup>12</sup> Vigotski menciona, assim, os “complexos-coleções naturais” encontrados no dia-a-dia. Mas essa ideia de “natural” meramente opõe-se à “não-artificialidade” do conceito, ou seja, indica que se trata de um conceito não-produzido experimentalmente.

partir dos significados das palavras do adulto), mas dele se distinguem pela sua natureza genética, condições de surgimento e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p.190-191). Nos resultados de Vigotski, é a forma por excelência do pensamento na idade pré-escolar, apresentando-se como narração, imagem ou desenho mental sobre o conceito. Por exemplo, a criança escolhe para uma amostra todos os triângulos do material experimental. Mas ela não se baseia no conceito ou ideia científica de triângulo (polígono de três lados, dotado de certas propriedades geométricas e operações para sua construção, compreensível apenas em relação com outros conceitos da geometria).

No capítulo seis, LSV traz um exemplo de definição infantil que podemos considerar como relativa a um pseudoconceito. À pergunta de como viviam os latifundiários no regime servil, uma criança responde “Muito bem. Todos eram ricos. Tinham casas de dez andares, muitos quartos, todos andavam bem vestidos. A luz elétrica estava sempre acesa, etc” (idem, p.347). Apresenta-se, por conseguinte, uma versão figurada e simplificada do conceito científico, carente de outros traços/conexões mais amplas, que lhe são inerentes.

3ª) *Conceitos verdadeiros ou científicos: resultados do método de estudo dos conceitos artificiais (de Sakharov) e dos conceitos “reais” (por Shif).*

Segundo Vigotski (idem, p.219), as primeiras fases desse estágio não seguem uma cronologia precisa, com temporalidade e sucessão bem determinadas. As formas superiores de pensamento por complexos coexistem com as inferiores do conceitual. Mas ele é taxativo ao afirmar que somente após os conceitos espontâneos atingirem um nível próprio do início da idade escolar há condições para os científicos se desenvolverem (idem, p.261), reorganizando os espontâneos. Os dois tipos de formação psíquica não “estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível” (idem, p.261). Trata-se de um processo único, amplo, de interação constante, o qual começa com a assimilação de um novo significado pela criança.

Previamente, ainda no capítulo cinco (partes XVI a XVIII), o autor observara que a essência desse terceiro estágio está no desenvolvimento da

*decomposição, análise e abstração* como processos intelectuais socialmente organizados. Embora LSV arrole a apresentação dessas fases entre os resultados experimentais provenientes do método de Sakharov, ele nem sempre propõe exemplos, lacuna que buscamos preencher quando foi possível, construindo nossos próprios exemplos ou inserindo de outras fontes.

Postas essas observações gerais, o autor aponta as seguintes fases:

1ª fase: *abstração positiva e negativa*: nomeada por Külpe, embora instável, essa fase consiste em uma discriminação importante e essencial de certos traços do objeto. Desafortunadamente, não temos detalhes ou exemplos que a caracterizem;

2ª fase: *conceitos potenciais* – tal como observou Groos, esse conceito realiza um hábito, uma função prática cedo emergente no pensamento da criança e também identificável já em animais como galinhas, com experimentos focados na “abstração” da cor e da forma. LSV menciona ainda os famosos experimentos de Köhler com o uso de ferramentas por chimpanzés. Ali, não há processos lógicos envolvidos, mas apenas a função prática do objeto, a situação concreta na qual se envolve: quando pedimos a explicação sobre uma palavra relativa a certo objeto, o sujeito responde o que faz, ou é possível que se faça com o mesmo. A resposta é estável, diversamente da fase anterior. Construindo um exemplo: a criança tanto forma um complexo de objetos com os nomes de família (caso do complexo “talheres”) quanto utiliza esses talheres como conceitos potenciais, em sua função determinada (faca, garfo e colher).

3ª fase: *conceitos verdadeiros*: fase só atingida na adolescência, quando os conceitos se formam plenamente nas suas transferências a situações concretas sempre novas. Mas continua havendo discrepância entre compreensão e definição: o adolescente tende a pensar com o uso de conceitos e a definir as significações das palavras como se fossem complexos (VIGOTSKI, 2001, p.231). Segundo Vigotski (idem, p.345) os conceitos científicos começam seu desenvolvimento enquanto o dos cotidianos ainda não se completou. Em outras palavras, na escolarização soviética, deduzimos que a criança começava a aprender sobre a Lei de Arquimedes ainda falhando ao utilizar as várias

dimensões lógico-operativas do conceito de “irmão”, melhores explanadas por LSV no capítulo 6.

Nessa fase, existe crise e amadurecimento do pensamento. Ao invés de definir os conceitos, muitas vezes, o indivíduo adolescente retorna diretamente a situações concretas nas quais se realiza sua aplicação. Neste sentido, Vigotski concorda com K. Bühler, para quem o processo de formação dos conceitos desenvolve-se de cima para baixo, e de baixo para cima, como se fosse o revestimento de um túnel (*idem*, p.234). Não há, simplesmente, um movimento no sentido da progressiva abstração e depuração das representações concretas – as abstrações dependem da experiência (*opit*) acumulada pela criança. Assim, caminham juntos a noção (geral) e o juízo (a noção aplicada a sentenças em particular).

Construindo um exemplo, não apenas se desenvolve minha ideia geral da “água” (líquido incolor, sem cheiro ou sabor, polar, que congela a 0° Celsius e entra em ebulição a 100° Celsius etc.), mas também consigo ajuizar que o querosene, gasolina e outros derivados do petróleo (todos apolares) não serão dissolvidos pela água. Esse juízo pode ser acompanhado de uma representação visual fundada em vivências do passado: de um vazamento de gasolina em uma poça de água, resultando em uma “poça” multicolorida. Como afirmava Bühler, “o lugar lógico natural do conceito é o juízo. A noção e o juízo interagem no processo de formação dos conceitos. Desse modo, esse processo se desenvolve em dois aspectos – no geral e no particular – quase simultaneamente” (*idem*, p.233). Entretanto, para Vigotski, Karl Bühler não percebera o papel central da palavra na distinção entre pensamento prático-eficaz (próprio dos conceitos potenciais) e conceitos verdadeiros ou científicos.

No capítulo seis, Vigotski relata experimentos de Shif com sentenças para completar, frente às quais os sujeitos devem estabelecer relações de causa-consequência e de concessão/adversativas tanto no tocante a conceitos cotidianos quanto na esfera das ciências sociais, utilizando exemplos relativos à economia planejada, classe social, relações de exploração etc. Os resultados não chegam a surpreender, mostrando como crianças de idade escolar completam

adequadamente as sentenças relativas a temas já trabalhados na escola, mostrando nisso melhor desempenho do que ao definir fenômenos cotidianos e amplamente conhecidos. Pois,

ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem. (idem, p.341).

O desenvolvimento da conscientização dos conceitos só pode se dar no interior do sistema no qual foi incluído. A generalização significa, simultaneamente, “tomada de consciência e sistematização de conceitos” (idem, p.292), a consciência do próprio conceito.

Trecho particularmente desafiador do capítulo seis é o da “metáfora cartográfica” com que Vigotski, embora ciente das limitações dessa comparação, procura explicar as relações sistêmicas entre os conceitos e desses com a realidade a que se referem em termos de coordenadas cartográficas, cada vez mais gerais e independentes da sua expressão verbal particular. Para o autor, os conceitos são dotados de uma *medida de generalidade* – uma espécie de entroncamento de relações, “lugar do conceito no sistema de todos os conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p.365).

Essa medida é o momento primeiro e fundamental no funcionamento e no vivenciamento de qualquer conceito. Isto é, quando um conceito surge em minha consciência, forma um grupo de prontidões ou predisposições para certos movimentos do pensamento. Elas podem ser comparadas à *longitude*, o lugar ocupado entre os pólos do pensar sumamente concreto e abstrato sobre o objeto (*predmete*), sendo a própria medida de certa abstração, se comparada à de outros conceitos. Já a *latitude* refere-se ao lugar ocupado pelo conceito entre outros da mesma longitude (ou nível de abstração), mas em relação a outros pontos da realidade – referindo-se, pois ao seu ponto de aplicação no real.

A representação daí resultante, para LSV, transmitiria a falsa ideia de que essas relações são lineares. Isso não procede, uma vez que um conceito superior pela longitude tem conteúdo mais amplo, um raio de maior abrangência, não

correspondendo aos de menor latitude, ou menos abrangentes. Sendo a investigação dos conceitos reais restrita ao que a criança pode definir por si própria, “somos forçados a dispor as fases como uma série de círculos que se distanciam para a frente em um plano, em vez de distribuí-los como uma espiral de círculos vinculados por uma série e ascendentes” (idem, p.371). O autor prossegue, afirmando que há sempre vínculos da generalização superior com a inferior e, através desta, com o objeto. Um dos mais belos poemas da língua portuguesa pode nos ajudar a compreender essa ideia:

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,  
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia  
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.  
O Tejo tem grandes navios  
E navega nele ainda,  
Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,  
A memória das naus.  
O Tejo desce de Espanha  
E o Tejo entra no mar em Portugal.  
Toda a gente sabe isso.  
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia  
E para onde ele vai  
E donde ele vem.  
E por isso porque pertence a menos gente,  
É mais livre e maior o rio da minha aldeia. (CAEIRO, 1914, p.13)

Explorando o poema de Caeiro, podemos aceitar que a ideia científica dos rios como sendo  *cursos d'água de extensão considerável, deslocando-se de um nível mais elevado para um mais baixo, assim como aumentando de volume até desaguar no mar, lago ou outro rio* (FERREIRA, 2010), abarque mais rios da nossa experiência que o singelo rio da nossa aldeia. Entretanto, este situa-se no grau zero da longitude e latitude da nossa experiência, sendo que o curso da vida deve nos levar a conhecer também o Tejo, o Tietê, o Araguaia, e outros tantos rios grandes, aumentando-nos, pois, a latitude da experiência.

A escola tem um papel vital nesse processo de formação de conceitos, provendo-nos com conhecimentos geográficos sobre estes rios pequenos e grandes; imagens e informações sobre os grandes rios do mundo, encaminhando-nos na direção de progressivas abstrações e discriminações para não confundirmos o rio de nossa aldeia com oceanos, lagos e mares – ou seja, explicitando sua *longitude*. Não obstante, é provável que o rio de nossa aldeia seja sempre maior para nossa consciência que o Tejo ou até mesmo que o próprio Oceano Pacífico, pois é mais carregado de singularidade. A existência psíquica desse rio se dá no riquíssimo, enorme fluxo de vivências cotidianas em que as primeiras capas geológicas de nossa consciência se forjaram e elaboramos nossos conceitos iniciais sobre o mundo humano e natural.

### 3 Considerações finais

O presente artigo teórico objetivou apresentar/sistematizar uma breve síntese didática do processo de desenvolvimento da principal função psíquica superior (formação de conceitos) segundo discute Vigotski em seu livro “Pensamento e Linguagem” (1934). Frisou a necessidade de se tomar esse processo como todo único, e, embora se opondo a uma segmentação rígida entre conceitos cotidianos e científicos, buscou relatar as especificidades dos diversos estágios e fases, tal como exposto no quinto e sexto capítulos daquele livro.

Diversas implicações psicológicas para o processo pedagógico decorrem do próprio raciocínio teórico-metodológico empregado por Vigotski e seus colaboradores na estruturação do método de Sakharov; entre, elas, de que o ensino direto de conceitos, buscando a memorização infantil, mostra-se impossível e pedagogicamente estéril; a criança não consegue empregá-lo conscientemente. Sob um ponto de vista psicológico, os conceitos são muito mais do que definições verbais ressequidas pela escola. Como afirma o autor:

a cada estrutura da generalização (*sincret* [sic!]\*, complexo, pré-conceito, conceito) correspondem o seu sistema específico de generalidade e relações de generalidade entre os conceitos gerais e os particulares, a sua medida de unidade, abstrata e concreta, que determina a forma concreta de dado movimento dos conceitos, de determinada operação de pensamento nesse ou naquele estágio de

desenvolvimento dos significados das palavras. (VIGOTSKI, 2001, p. 362)

Entretanto, cabe reconhecermos que o autor foi muito além da simples discussão do desenvolvimento semântico das palavras, trabalhando também aspectos sintáticos e lógicos “subterrâneos”, no qual o sujeito da linguagem e o do pensamento se encontram e desencontram, tema vinculado ao persistente problema da “inefabilidade” que atravessa sua obra (TOASSA, 2014a). Embora muitas das ideias vigotskianas sobre a aquisição da linguagem tenham sido melhor desenvolvidas e sistematizadas pela linguística, fonoaudiologia e outras ciências da comunicação, ainda hoje é notável a acuidade de sua visão sobre o desenvolvimento humano como um processo longo, complexo e sofrido, tanto com idades estáveis quanto de crise, que não comporta uma universalidade, mas deve ser compreendido na estrutura triádica de uma psicologia geral, particular e concreta (TOASSA, 2014b).

Neste último nível, “concreto”, Vigotski chegou a comparar o desenvolvimento a um “drama” (VIGOTSKI, 2000) e a uma tragédia que “nunca pode ser apagada dos processos de crescimento e da educação infantil, e o ingresso da criança à vida foi e sempre será um processo de dolorosa ruptura e de criação, de dilacerações e geração de tecidos” (TOASSA, 2013, p.499). O desenvolvimento da consciência/personalidade é totalidade bem mais ampla que a formação dos conceitos, mas estes adquirem na psicologia vigotskiana uma centralidade que só pode ser compreendida no quadro de seu racionalismo marxista: os diferentes modos como cada sujeito vivencia certo meio depende da compreensão elaborada sobre este (VIGOTSKI, 2010).

Na rica contribuição vigotskiana acerca da natureza e desenvolvimento da formação de conceitos, restam muitas lacunas tanto no estudo dos conceitos reais quanto experimentais, as quais precisam ainda ser preenchidas à luz da pedagogia, psicologia e outras ciências contemporâneas. Como se formam os sistemas de conceitos em diferentes domínios científicos? Como diferentes sistemas de conceitos ou significações se cruzam em palavras determinadas, integrando o vivo drama da consciência? Como podemos utilizar as contribuições

do autor sobre a formação de conceitos em diversos contextos educacionais? Quais os limites e possibilidades da “medida de generalidade” dos conceitos? É possível manter a teoria das idades que Vigotski utilizou como referência para debater a formação de conceitos? São apenas algumas, das inúmeras questões remanescentes ao fim desse pequeno artigo sobre o “Pensamento e Linguagem” de L.S. Vigotski.

#### 4 Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971/1998.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: L.S. VIGOTSKI. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. pp.VII-XIV.

CAEIRO, A. O Tejo é mais belo.... In: *O guardador de rebanhos*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016 (Texto original de 1914).

CICILLINI, G. A. A História da Ciência e o Ensino de Biologia. *Ensino Em ReVista*, Uberlândia-MG, v. 1, n. 1, p. 07-14, 1992.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio. Versão 7.0*. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010

LURIA, A. R. *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books/Consultants Bureau, 1966.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988, p.39-58.

PATTO, M. H. de S. **A produção do Fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990/2010.

SAKHAROV, L. Sobre métodos para pesquisa de conceitos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 3, p. 695-722, set-dez/2013.

SILVA, C. T. S. da. Construindo o vocabulário: retratos em português brasileiro. *Revista (Con)textos Linguísticos*, v. 6, n. 6, p. 18-36, 2012.

TOASSA, G. Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na "Psicologia Pedagógica" de L. S. Vygotsky. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 3, p. 497-505, sep/2013.

- TOASSA, G. *Consciência e atividade: um estudo sobre e para a infância*. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2004.
- TOASSA, G. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Revista Psicologia da Educação*, n. 39m p. 15-22, dez/2014a.
- TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos (USP)*, v. 30, p. 49-66, 2014b.
- TOASSA, G; DELARI JÚNIOR, A. Sakharov e os métodos para pesquisa da formação de conceitos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 3, p. 645-658, set-dez/2013.
- TOWSEY, P. *In search of Vygotsky's blocks: exploring CEV, BIK, MUR, and LAG in South Africa*. Md Dissertation. Faculty of The Humanities, University of The Witwatersrand, 2006. Disponível em: <<http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/5859>>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original de 1934), 2001.
- VIGOTSKI, L.S. Michliêníe i riétch (Pensamento e Linguagem). In: VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. ii, pp.5-360. Moscou: Pedagogika, 1982 (Texto original de 1934).
- VIGOTSKI, L.S. Psicologia concreta do homem. *Educação e Sociedade*, v. 71, n. 21, p.21-44, 2000 (Texto original de 1929).
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. (Originalmente publicado em 1935).
- VYGOTSKI, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. iii, p.11-340. (Aprendizaje)
- YASNITSKY, A. Vygotsky Circle during the decade of 1931-1941: toward an integrative science of mind, brain, and education. 2009. *PhD Thesis* – Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2009.
- YASNITSKY, A. O Vygotsky que nós (não) conhecemos: os principais trabalhos de Vygotsky e a cronologia de sua composição. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, v. 4, n. 4, p. 62-70, 2011. Recuperado de <http://www.psyanima.ru/journal/2011/4/2011n4a1/2011n4a1.2.pdf>

Recebido em julho de 2016

Aprovado em abril de 2017