

## **A relação pensamento e linguagem na perspectiva vigotskiana: implicações na formação de professores**

**(The development of the language through the vygotskian perspective: inferring teachers' graduation)**

**Geisa Pinheiro Martins<sup>1</sup>; Vanessa Cristina Treviso<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> (G) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP  
geisa.gey@gmail.com

<sup>2</sup> (O) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP  
vctre@ig.com.br

**Abstract.** *To think about the language development as something innate of the human being is essential for the effective inset and participation in the society in which he/she belongs to - it makes the act of knowing and learning about the related characteristics of the process, under different theorists' perspectives, becomes something even more important specially for the education professional. Through this perspective Vygotsky is one of the theorists who contributes the most to this discussion, stating that language is one of the most important condition for an organized thinking and acquisition of superior psychological conquests. It is by language that a child starts acting and playing effective and significant roles in their cultural society, expressing themselves and communicating with the world he/she is surrounded by. The man becomes humane under natural circumstances' and changing according to his intentions. Therefore, we can see how important is the school teaching for the individual growth, not any contents, but those that contribute to the intelligence and ability of thinking. This being why the present research takes its structure under the vygotskian proposal, wondering about the child language process development, and how a teacher can contribute to this acquisition, meanly during Kindergarten. To go through this discussion, it is necessary to highlight some concepts of the psyche development and its relation with the school learning - once it is a complex point since the teachers' graduation programs are in a hegemonic background of neo-liberal pedagogical thinking.*

**Keywords.** *vygotskian psyche, thinking and language, teachers' graduation*

**Resumo.** *Pensar o processo de desenvolvimento da linguagem como algo inerente ao ser humano é fundamental para sua efetiva inserção e participação na sociedade a qual pertence, faz com que o ato de conhecer e compreender as características relacionadas a este processo, sob a perspectiva de diferentes teóricos, se torne algo ainda mais importante, principalmente para o profissional da educação. Nessa*

*perspectiva, Vigotski é um dos teóricos que mais contribui para esta discussão, argumentando que a linguagem é um dos principais requisitos para o pensamento organizado e para a conquista das funções psicológicas superiores. É por meio da linguagem que a criança passa a desempenhar ações e papéis efetivos e relevantes dentro da comunidade cultural à qual pertence, expressando-se e comunicando-se com o mundo ao seu redor. O homem se humaniza aproveitando as circunstâncias naturais e transformando-as segundo a orientação de suas intenções. Dessa forma, vemos o quanto é importante o ensino escolar na formação do indivíduo, mas não o ensino de quaisquer conteúdos, e sim aqueles que operem para a ascensão da inteligência e capacidade de pensar. Frente a isso, a presente pesquisa estrutura-se à luz da proposição vigotskiana, na busca por compreender o processo de desenvolvimento da linguagem na criança e, como o professor pode contribuir com esta conquista, principalmente na fase escolar referente à Educação Infantil. Para desenvolver o argumento, se faz necessário destacar alguns elementos do conceito de desenvolvimento do psiquismo e a sua relação com o ensino escolar, uma vez que se torna uma questão complexa, tendo em vista que os programas de formação de professores estão inseridos no contexto hegemônico dos ideários pedagógicos neoliberais.*

**Palavras-chave.** *psiquismo vigotskiano, pensamento e linguagem, formação de professores.*

## **1. Introdução**

O presente trabalho tem como tema “A relação pensamento e linguagem na perspectiva vigotskiana: implicações na formação de professores”. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica que, segundo Ruiz (2002, p. 58), consiste no “levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema”.

A temática despertou grande interesse, pois, é por meio da linguagem que a criança passa a desempenhar ações e papéis efetivos e relevantes dentro da comunidade cultural à qual pertence, expressando-se e comunicando-se com o mundo ao seu redor.

O processo de aquisição da linguagem, que vai desde a mera busca por comunicações primitivas até a expressão do próprio pensamento, representa um marco no desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do indivíduo.

Tendo em vista que o ser humano se desenvolve plenamente em um determinado grupo cultural e a educação escolar é algo muito importante para seu pleno desenvolvimento e não somente mais uma variável que intervém em sua formação, Rego (2002) recorda que:

O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros

indivíduos da sua espécie. Isto quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará, o mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem (REGO, 2002, p. 71).

Nesse contexto, a relevância da pesquisa se dá, principalmente, na formação de professores e demais profissionais da educação, e como já dito, àqueles que pretendem compreender o processo de desenvolvimento das capacidades superiores humanas. Sendo assim, esse estudo tem como aporte teórico Vigotski<sup>1</sup> (1998), Vigotski (2000), Leontiev (2004), Lúria (1990), Martins (2011), Martins (2012), Duarte (1996), Duarte (2001), Facci (2011), Pasqualini (2010), Rego (2002), uma vez que defendem por meio dos princípios do materialismo histórico e dialético e da teoria da psicologia histórico-cultural, as ideias fundantes entre pensamento e linguagem, e, especificamente, Martins, Duarte e Rego, as implicações na formação de professores, e sua práxis pedagógica.

A compreensão das relações com o desenvolvimento do psiquismo e as suas intervenções na educação escolar condicionado pelas apropriações culturais, e as condições objetivas nas quais ele ocorre. Dentre essas objetivações, intenciona-se abordar algumas implicações na formação de professores.

Martins (2011), ao tomar como meta em sua obra, a proposição vigotskiana, critica a apropriação do aporte teórico defendido por ideários pedagógicos<sup>2</sup> alinhados à manutenção de condições sociais, que acabam por se constituir num obstáculo à humanização. Esses ideários são apropriações neoliberais<sup>3</sup> da teoria vigotskiana, que veiculam como discursos na formação de professores.

---

<sup>1</sup> Mesmo encontrando-se Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, será adotado para este artigo a grafia Vigotski. Nas referências bibliográficas, manteremos a grafia adotada pelos autores utilizados.

<sup>2</sup> Os ideários pedagógicos referem-se à Pedagogia do aprender a aprender, Pedagogia das competências, sócio construtivismo que procuram aproximar Vigotski desses ideários construtivistas.

<sup>3</sup> Movimento iniciado em 1980, que de acordo com Marrach (1996), no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. O discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

De acordo com Duarte (1996), tem-se constatado muitos elementos escolanovistas<sup>4</sup> em certas leituras “construtivistas” de Vigotski. Esse escolanovismo aparece basicamente sob duas formas:

A primeira é a secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado. Fala-se de diversos aspectos do pensamento de Vigotski desde a necessidade das interações intersubjetivas até a questão semiótica, mas deixa-se de lado a questão do ensino dos conteúdos escolares. A segunda forma pela qual esse escolanovismo aparece é a de que ao se tratar das interações intersubjetivas pouco ou nada se comenta sobre a questão da direção, pelo educador dessas interações, isto é, pouco ou nada se analisa do fato de que o educador é quem detém a visão dos objetivos pedagógicos para cujo alcance essas interações devem estar direcionadas (DUARTE, 1997, p. 90).

Duarte (2001), também polemiza essas constatações acima descritas em sua obra “Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, na qual o lema “aprender a aprender” foi defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. Essa questão esclarece a incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

Facci (2011), diz que essa aproximação é equivocada destacando que Duarte (1996, 2000a, 2001) em suas análises sobre essa tendência, afirma que a epistemologia genética se apoia no biologicismo, distanciando-a assim dos pressupostos vigotskianos.

Segundo a autora, conforme a ressalva feita por Duarte, falta a historicidade nessa epistemologia, uma vez que na psicologia histórico-cultural, a questão da historicidade tem a compreensão do homem enquanto sujeito que por meio do trabalho transforma a natureza no seu tempo histórico.

Portanto, as relações que o homem estabelece com a natureza estão articuladas a um determinado contexto histórico em que a subjetividade humana está desenvolvendo-se. Essa é a premissa que constitui a base da escola de Vigotski.

---

<sup>4</sup> Segundo Aranha (1989), o movimento educacional conhecido como Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos a uma educação em descompasso com o mundo onde se acha inserida. No Brasil, esse movimento iniciou-se no século XX, na década de 20, com diversas reformas do ensino público. Essas ideias expressaram-se de maneira clara em 1932 no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujos principais signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. (ARANHA, 1989, p. 108 – 109)

Os estágios de desenvolvimento, para esse autor, dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Nesse sentido, não se pode afirmar que todos os indivíduos passarão pelos mesmos estágios de desenvolvimento, já que a matriz principal nesse processo não é biológica, mas sim histórico-social (FACCI, 2011, p. 127).

Nesse sentido, o desenvolvimento do indivíduo não depende apenas de suas estruturas mentais, mas sim, de uma apropriação da cultura que se dá por meio do processo educativo, que se contrapõem a matriz biológica defendida pelo construtivismo.

A partir desses fundamentos teóricos, este artigo tem como objetivo tomar no âmbito da educação escolar, a compreensão das relações com o desenvolvimento do psiquismo e as suas intervenções na educação escolar condicionados pelas apropriações culturais, e as condições objetivas nas quais ele ocorre. Dentre essas objetivações, intenciona-se abordar algumas implicações na formação de professores.

## **2. O conceito de desenvolvimento do psiquismo em Vigotski**

Para se compreender as relações pensamento e linguagem na perspectiva vigotskiana se faz necessário partir do conceito de desenvolvimento de psiquismo. De acordo com Martins (2011), Vigotski diferencia o psiquismo humano dos demais animais pela apropriação da cultura, defendendo juntamente com Leontiev e Luria que a vida humana é um contínuo processo de formação e transformação.

Leontiev afirma:

A passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio histórico (LEONTIEV, 2004, p.73).

Portanto, de acordo com o autor é a passagem à consciência o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico e o que particularmente nos distingue dos animais cuja

atividade é instintiva e marcada pela satisfação de suas necessidades biológicas, tais como: alimentação, necessidade sexual, preservação ou autoconservação. No ser humano o modo de perceber o mundo é inato. Dessa forma, vemos que, o modo de comportar-se do animal é limitado, pois foi transmitido hereditariamente.

Rego (2002) defende que uma das principais características que distingue o homem dos animais é o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, o homem tem uma terceira fonte, que é responsável pela maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais, que é a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem.

O que se observa é que as afirmativas de Martins (2011) e Rego (2002) negam a concepção biologizante do desenvolvimento do psiquismo, uma vez que o ser humano está submetido ao desenvolvimento sócio histórico e às experiências das gerações passadas que podem ou não se realizar em sua experiência.

Assim sendo, as características psicológicas humanas não são transmitidas hereditariamente, mas, sim, construídas ao longo da vida do indivíduo através da interação com seu meio físico e social, possibilitando a apropriação da cultura elaborada pelas gerações ao longo dos anos.

Nas palavras de Leontiev (2004),

No decurso da história da sociedade humana, os homens percorreram um caminho considerável no desenvolvimento das suas faculdades psíquicas. Alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que as centenas de milhões de anos da evolução biológica dos animais (LEONTIEV, 2004, p. 252)

A psicologia histórico cultural que tem como fundamento marxista a compreensão do indivíduo na sua totalidade concreta esclarece o porquê *atividade* e *consciência* são na teoria histórico – cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo. Segundo Lukács (1979) citado por Lessa (1994), o pensamento marxista parte sempre da totalidade do ser social e volta sempre a desembocar nessa totalidade. Nesse aspecto, o trabalho é a categoria fundante, e se constitui o marco de humanização dos indivíduos.

Alinhado ao pensamento marxista, Lúria (1990), corrobora para a compreensão no entendimento desses problemas conceituais dessas duas categorias, com as seguintes premissas:

A consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente [...] as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social [...]; as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano (LÚRIA, 1990, p. 23).

Pode-se também a esse propósito recordar Leontiev (2004), quando diz que “cada geração começa sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes”, pois, o que a natureza lhe fornece não basta para viver em sociedade, é preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Assim, de acordo com Martins (2011),

O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (MARTINS, 2011, p.36).

Percebe-se, portanto, que é através das interações recíprocas que o homem se constitui enquanto tal, construindo e transformando a si mesmo e tudo o que o rodeia, estabelecendo novas condições para a sua existência.

De acordo com Rego (2002), o bebê humano é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio se comparado às demais espécies animais, sua sobrevivência é dependente dos sujeitos mais experientes de seu grupo, que atenderá às suas necessidades básicas e à formação do comportamento tipicamente humano.

Vigotski denominou função psíquica elementar aquela determinada pela herança biológica, presente nesse bebê em seus primeiros dias de vida. Logo após, no transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísicas que ele denominou funções psíquicas superiores. Percebe-se isso claramente em Martins (2012) quando esclarece:

[...] do ponto de vista psíquico, o que a natureza provê – e que Vigotski denominou como funções primitivas ou elementares, não distinguem, em absoluto, o homem dos demais animais superiores. Para que de fato essa distinção ocorra tais funções carecem ser superadas pelos processos superiores, resultados e condições para a formação dos comportamentos complexos culturalmente formados. Ademais, essa superação não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança ‘do simples para o complexo’, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na antecedente. Fiel à compreensão dialética do desenvolvimento humano, o

autor explicou a referida superação como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social (MARTINS, 2012, p. 2).

Isso significa que a complexificação das funções superiores podem ser definidas como lastros dos comportamentos complexos culturalmente formados. Essa complexificação dos processos primitivos, denominadas funções elementares, é a superação do reflexo incondicionado para o condicionado. Momento em que as duas funções se fundem na vida do bebê.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VIGOTSKI, 1995, p.121 *apud* MARTINS, 2011, p. 57).

Desse modo, as funções psicológicas elementares são qualidades específicas de ação e têm seu primeiro desenvolvimento como reações aos estímulos do ambiente. Isso significa que, a criança não consegue controlar, até um ponto de seu desenvolvimento, a sua conduta e os estímulos externos que a guiam na maior parte do tempo. No entanto, no processo de desenvolvimento, transformam-se em funções psicológicas superiores.

O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominavam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos de as formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, p.29 *apud* MESQUITA, 2010, p. 70).

Sendo assim, pode-se dizer que, as funções psicológicas superiores são próprias do desenvolvimento do ser humano, tais como a atenção voluntária, percepção, memória, comportamento intencional, abstração, pensamento e linguagem, resultam da interação mediada por signos, que incide na subjetividade do sujeito.

Neste contexto, cabe atentar para outro aspecto central na teoria de Vigotski: a mediação. O autor nos diz que, a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, sendo que sempre há um “elo de ligação” entre “este” e “aquele” ou “aquilo” que se pretende relacionar/conhecer.

[...] Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 2002, p. 61).

Assim, o mediador define-se como o “outro” responsável por transmitir signos e instrumentos que dizem respeito à realidade cultural daquele a que se pretende ensinar e possibilitam a construção da realidade.

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI 1998, p. 54).

Nesse sentido, o professor, depois da família, é o principal responsável por inserir o indivíduo às práticas sociais do meio ao qual pertence e, possibilitar que atribua significados a linguagem de forma geral.

### **3. A relação pensamento e linguagem**

A linguagem está presente em todos os aspectos da vida em sociedade. E, desde muito cedo, caracteriza-se como requisito indispensável para a participação efetiva do sujeito em práticas culturais referentes ao grupo social ao qual pertence. A vista disso passa a ser o principal instrumento que o indivíduo conta para comunicar-se com o mundo ao seu redor, ampliando seus conhecimentos e aprimorando suas capacidades cognitivas e intelectuais.

Martins (2011) como defensora da teoria histórico cultural afirma que, ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar.

Nessa direção, Vigotski, assevera que a aprendizagem do indivíduo se dá a partir de trocas e relações estabelecidas com o meio e as pessoas que o cercam, argumentando que as características e atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo. Ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual no ser humano, foi construído a partir de sua relação com outro indivíduo.

Dessa forma, quanto mais o indivíduo se relaciona com o mundo e com seus pares, mais conhecimento irá adquirir e mais usos estará apto a dar para a linguagem.

Vigotski se refere à linguagem como algo inerente ao pensamento, e uma das principais características diferenciadoras entre o homem e os demais animais. Pois, embora provenientes de momentos distintos do desenvolvimento, quando unidos, possibilitam a realização de hipóteses, generalizações, reflexões e abstrações que originam o aprimoramento de funções superiores.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI 1998, p. 33).

Desse modo, pode-se dizer que a linguagem tem para Vigotski duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Ambos de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem.

A concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social (VIGOTSKI, 2000, p. 08).

De acordo com Martins (2011), Vigotski ao analisar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem reconhece a complexa relação estabelecida entre os mesmos afirmando que as relações entre essas funções representavam um dos mais complexos problemas da psicologia e o cerne da compreensão da humanização do psiquismo.

Ao citar suas conclusões sobre a análise de vários estudos do desenvolvimento da linguagem e o intelecto em macacos antropoides realizados pelos psicólogos; Köhler, Yerkes e Learned, Vigotski chega às seguintes conclusões:

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes.
2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes.
3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas.
4. Os antropoides apresentam um intelecto um tanto parecido com o do homem, *em certos aspectos* (o uso embrionário de instrumentos), e uma linguagem bastante semelhante à do homem, *em aspectos totalmente diferentes* (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social).
5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropoides.

6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 2000, p. 51).

Na análise de Martins (2011), no que se refere a essas conclusões de Vigotski, a evolução do conteúdo do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e social.

O ponto central dessa evolução reside por sua vez na formação de conceitos que provoca as mudanças da imagem subjetiva do real, conformando três fases principais no desenvolvimento do pensamento categorizados como: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

No pensamento sincrético não existe o significado da palavra, o que corresponde à ausência do significado simbólico de mundo. Nessa fase a criança conquista o domínio da palavra, o que lhe permite o desenvolvimento da fala de um modo compreensivo. No entanto, se faz necessário lembrar o que Martins (2011) nos adverte, que o domínio sonoro da palavra em relação ao objeto não equivale ao domínio de seu aspecto interno.

Nesse sentido:

[...] 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 mantem 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, [...] abrindo as possibilidades para a forma seguinte de pensamento (MARTINS, 2011, 171-172).

Portanto, o sincretismo e a predominância das conexões subjetivas características do pensamento por agrupamento, começa a dar lugar às relações reais, estabelecidas entre as coisas por meio da experiência mediada.

Vigotski postulou ainda a existência de três etapas correspondentes ao sincretismo. Martins (2011) as descreve do seguinte modo:

A primeira corresponde ao trato com o objeto por “ensaio e erro”, na segunda despontam os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Os agrupamentos ainda são sincréticos, mas já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa ocorrem “subagrupamentos” na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas. Todavia, referindo-se a essa etapa, Vigotski afirmou tratar-se do início de uma “coerência ainda bastante incoerente” nas relações entre objetos (MARTINS, 2011, p. 172).

Nos seus estudos, a autora explicita que, a fase posterior ao sincretismo é a do pensamento por complexos que caracteriza a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Nessa fase, o pensamento da mesma forma que nas demais, visa estabelecer conexões entre diferentes impressões concretas, relações e generalizações de objetos distintos, trazendo implicações no ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem psíquica dela resultante.

No lugar da “coerência incoerente” característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando com elas complexos em conformidade com as relações objetivas que começa a descobrir entre as coisas. Quando a criança alcança essa forma de pensamento supera parcialmente seu egocentrismo e deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, o que supõe um passo decisivo no caminho da renúncia do sincretismo e conquista do pensamento objetivo (VIGOTSKI 2001, p. 138 *apud* MARTINS 2011, p. 172).

Assim, conclui a autora que o pensamento por complexos adquire um grau superior de coerência e objetividade.

Essas considerações conclusivas estão apoiadas em Vigotski, que propõe cinco tipos principais de complexos pertencentes a essa fase, que são: *complexo associativo*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*.

Dentre esses tipos ressaltamos apenas os *pseudoconceitos*, uma vez que Vigotski categoriza como mais ampla na formação de conceitos:

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais o complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VIGOTSKI, 2000, p. 84).

Diante da afirmativa de Vigotski compreende-se que pseudoconceito é o elo de ligação entre pensamento por complexo e pensamento por conceito, fase esta, que não é percebida pela criança na sua comunicação verbal com os adultos. A criança 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 (MARTINS, 2011).

Em suma, a formação de conceitos tem um elevado grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, o que pressupõe uma educação escolar a serviço do pensamento, com um trabalho pedagógico mediado por conhecimentos.

O pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o “lugar” que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo (MARTINS, 2011, p. 178).

Portanto, conclui-se que o homem se humaniza aproveitando as circunstâncias naturais e transformando-as segundo a orientação de suas intenções. Dessa forma, observa-se quanto é importante o ensino escolar na formação do indivíduo, mas não o ensino de quaisquer conteúdos, e sim aqueles que operem para a ascensão da inteligência e capacidade de pensar.

#### **4. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança e as suas implicações na formação dos professores**

Vigotski se dedicou rigorosamente ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, invertendo o conceito tomado por muito tempo que, o desenvolvimento era condição para a aprendizagem, tornando assim a segunda responsável pela primeira, ou seja, a aprendizagem é condição para o desenvolvimento. “[...] A instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações” (VIGOTSKI, 2001, p. 223 *apud* MARTINS, 2011, p 223).

Ao abordar o processo de desenvolvimento infantil, o autor refuta a compreensão do mesmo como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas, desvelando o papel da cultura e das relações sociais no desenvolvimento

do psiquismo da criança, afastando-se assim, do maturacionismo, do ambientalismo e do interacionismo (PASQUALINI, 2010).<sup>5</sup>

Ela explicita a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, demonstrando que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Dessa forma:

As funções psíquicas superiores constituem, portanto, relações interiorizadas de ordem social. Os experimentos realizados pelo autor com grupos de crianças demonstram, por exemplo, que a reflexão interna nasce a partir de discussões com o coletivo, isto é, as funções superiores do intelecto se manifestam inicialmente na interação entre as crianças no coletivo e na relação entre as crianças e o adulto/educador e só posteriormente aparecem como aquisições de sua própria conduta (PASQUALINI, 2010, p.171).

Portanto, uma vez que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, o ensino escolar não deve ter como base a expectativa da maturação espontânea dessas funções, mas sim, ser o responsável por esse desenvolvimento proporcionando condições educativas adequadas ao mesmo.

Ainda acrescenta Pasqualini (2010 p.172), “Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo”.

Logo, para uma correta organização da aprendizagem, o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, atuando sobre o que ainda não está formado na criança: “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001a, p. 333 *apud* PASQUALINI, 2010, p. 173).

Por outro lado, Martins (2011), assevera que não são quaisquer aprendizagens que promovem o desenvolvimento, daí resulta que na psicologia histórico-cultural, a seleção de conteúdos e a forma de organizar a aprendizagem não podem ser secundarizados.

Compreende-se, assim, as divergências manifestadas pelas autoras prevalecendo a concepção fundamentada na ideia que, o ensino faça o desenvolvimento avançar atuando sobre o que ainda não está formado na criança, e que esta é capaz de realizar somente com o

---

<sup>5</sup> Pasqualini (2010) refuta as ideias do maturacionismo, do ambientalismo e do interacionismo, fundadas na compreensão do desenvolvimento como processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas. Tal concepção remeteria à analogia entre o desenvolvimento infantil e os processos de crescimento das plantas, reduzindo o complexo processo de desenvolvimento psíquico a determinações quase que exclusivamente biológicas (p. 165)

auxílio do educador, é falar daquilo que Vigotski caracterizou como zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Vigotski (1998) menciona a respeito dos processos psíquicos, que já estão plenamente desenvolvidos e a criança domina com autonomia, caracterizando esse processo como desenvolvimento real/atual da criança.

[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal coisa já amadureceram nela. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. [...] Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Para Martins (2011), na sua concepção vigotskiana, “quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”, o que demonstra um salto qualitativo na sua forma de interpretar o conceito de assimilação na criança.

Avaliamos, pois, que a proposição vigotskiana de “nível de desenvolvimento real” carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com aquilo que a criança já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área do desenvolvimento iminente (MARTINS, 2011, p. 224).

A vista disso, somente uma sólida formação de professores com um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos poderão assegurar a relação entre aprendizagem e ensino com devido rigor científico e criticidade. Na ausência dessa formação, Martins considera que:

[...] professores e alunos resultam abandonados à sua própria sorte, guiados pelos conceitos espontâneos, cotidianos, limitados às “sínteses precárias” e como não poderia deixar de ser “[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos de forças espontâneas da vida[...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para se chegar à América” (VIGOTISKI, 2003b, p. 77, *apud* MARTINS, p. 245-246).

Ciente das considerações pontuais de Martins (2011), muitos são os desafios para a formação de professores; no quadro epistêmico ancorados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, a partir do conceito de psiquismo e as suas relações no ensino escolar, e que as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do ensino escolar pressupõem o “duplo” trânsito do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato.

Destaca-se, portanto, dentre os desafios apontados pela autora, o grau de dependência entre a formação do psiquismo humano e o ensino de conteúdos sólidos, de saberes universais como negação do esvaziamento do ensino escolar e da precária formação de professores, com o recuo da teoria e o avanço da prática pela prática.

Essa questão levantada pela autora coloca em evidência, a necessidade de critérios na seleção dos conteúdos do ensino escolar e ao mesmo tempo o rigor na formação dos professores para assegurar o domínio da cultura teórico-prática exigida no trabalho docente.

Na perspectiva da formação do professor defendida pela pedagogia histórico-crítica, vale ressaltar a necessidade da superação de uma prática pedagógica fragmentada e desarticulada, guiadas pelo senso comum, nas quais, o trabalho do professor se limita à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado, tal como preconiza Saviani (1996) citado por Mazzeu (2011):

[...] A reflexão filosófica (embasada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade), possibilita ao educador a superação de uma prática fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional (SAVIANI, 1996, *apud* MAZZEU, 2011, p. 164).

Isso significa que: cada professor tem o compromisso de contribuir com seus conhecimentos, buscando formas adequadas para que o processo de transmissão e assimilação aconteça de forma efetiva. Reiterando as ideias apontadas por Saviani (2003), os professores têm que viabilizar esse processo, de forma que selecione e sequencie os conteúdos clássicos, que resistiram ao tempo e que são fundamentais para que o aluno alcance o domínio dos conhecimentos científicos.

Nesse aspecto, Duarte (1996) perseguindo a definição de Saviani assevera que, o educador possui uma síntese precária do processo educativo não pode compreender as relações mediatizadas entre o processo pedagógico, no qual o indivíduo se relaciona com o conhecimento e a prática social extraescolar, onde o indivíduo pode utilizar o conhecimento como instrumento de transformação social.

O educador que não domina essas mediações, também não consegue articular a teoria e a prática docente, de modo a compreender a importância do papel mediador do professor entre o cotidiano e o não cotidiano que a educação escolar pode desempenhar na formação do indivíduo. Essa questão é de relevância no que diz respeito às implicações na formação de professores

## **5. Considerações Finais**

A pesquisa teórico - bibliográfica constituiu-se num esforço para se apropriar das concepções teóricas produzidas pelos autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no tratamento do tema que versa sobre as relações entre pensamento e linguagem na perspectiva vigotskiana. Sabe-se que os ideários pedagógicos vigentes, fundados no maturacionismo, ambientalismo e interacionismo tal como preconiza Pasqualini (2010), são relevantes na problematização da formação de professores.

Nessa perspectiva, vale dizer que, a psicologia russa vigotskiana, trouxe inegáveis contribuições e implicações para os diálogos dos autores aqui tratados, na abordagem dos conceitos: desenvolvimento do psiquismo, funções elementares e superiores do pensamento e da linguagem, categorizados em pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual, signos, pseudoconceitos, no que tange à relação desses com a prática pedagógica docente.

Acredita-se que o maior desafio está na formação do professor tal como defendem os autores Martins (2011 e 2012), Duarte (1996 e 2001), Pasqualini (2010), Facci (2011), Rego (2002), no que se refere à reprodução das pedagogias hegemônicas, modernizantes, centradas no “aprender a aprender”, constituídas de conteúdos fragmentados dificultando a articulação entre a teoria e prática no trabalho docente.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o professor não pode ser entendido como alguém que apenas estimule ou acompanhe a criança em seu desenvolvimento, o que descaracteriza e reduz o seu papel de intervenção pedagógica na sala de aula.

Dessa forma, a formação do professor deve ser compreendida no seu papel daquele que transmite à criança os resultados e seu desenvolvimento histórico, promovendo assim o seu desenvolvimento psíquico, considerando o ato de ensinar em oposição ao ato de seguir ou acompanhar apenas as crianças.

Tomando as palavras pontuais de Martins (2011), se é fato que a educação promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar, fundamentalmente aquele modelo pautado no espontaneísmo, por ações assistemáticas que esvaziam a educação escolar dos conteúdos clássicos e dos conteúdos científicos, em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, dos quais mantêm o professor refém no processo pedagógico.

Sendo assim, espera-se que o presente artigo possa contribuir na abordagem dos conceitos tratados, e também como uma alerta ao desafio maior enfrentado na formação do professor da educação infantil, no que se refere à compreensão do tema aqui tratado: a relação pensamento e linguagem na perspectiva vigotskiana: implicações na formação de professores.

É pertinente alerta do desafio aqui posto, na medida em que a compreensão dos conceitos aqui relacionados reflete a necessidade da superação dos modelos pedagógicos neoliberais vigentes na educação escolar quanto à compreensão dos conceitos vigotskianos de pensamento e linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L de A. *Filosofia da Educação*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)
- FACCI, M. G. D. *A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação*. In: MARSIGLIA A. C. G. (org) *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação). p. 121 – 146.
- LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LESSA, S. *Reprodução e Ontologia em Lukacs*. São Paulo, v. 17, p. 63-79, 1994.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARRACH, S. A. *Neoliberalismo e educação*. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese. (Livro-Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011

\_\_\_\_\_. *Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012.

MAZZEU, L. T. B. *A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma*. In: MARSIGLIA A. C. G. (org) *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação). p. 147 – 167.

MESQUITA, A. M. de. *A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural*. Araraquara, SP: UNESP, 2010.  
Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/97428>. Último acesso em 30/07/2015.

PASQUALINI, J. C. *O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. In: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RUIZ, J.Á. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKII, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo Martins Fontes, 2000.