

ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA

ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND DEVELOPMENT OF THE PSYCHE IN ADOLESCENCE

ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO PSÍQUICO EN LA ADOLESCENCIA

Ricardo Eleutério dos Anjos¹

Rosiane de Fátima Ponce²

RESUMO: Com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o presente artigo versa sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento do psiquismo na adolescência. Conceitua psiquismo humano como reflexo subjetivo da realidade objetiva, formado a partir de um sistema funcional complexo, constituído por funções psicológicas afetivo-cognitivas. Postula que a imagem subjetiva da realidade é organizada pelo pensamento por conceitos, que é a forma superior de pensamento conceitual que se torna possível apenas na adolescência. Tal forma de pensamento é apresentada dialeticamente como consequência e condição da apropriação das objetivações não cotidianas do gênero humano, como a arte, a filosofia e a ciência. Daí o artigo considerar o importante papel da educação escolar que, em sua especificidade, transmite de forma direta e intencional os conhecimentos clássicos aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Desenvolvimento psíquico. Adolescência.

ABSTRACT: Based on the assumptions of cultural-historical psychology and critical-historical pedagogy, this article focuses on the relationship between education and development of the psyche in adolescence. It conceptualizes human psyche as a subjective reflection of objective reality formed from a complex functional system consisting of psychological cognitive-affective functions. It postulates that the subjective image of reality is organized from thinking by concepts, which is the highest form of conceptual thinking what is reached only in adolescence. This way of thinking is presented dialectically as a result and condition of appropriation of non-daily objectivations of mankind, like art, philosophy, and science. Hence the article considers the important role of school education which, in its specificity, transmits in a direct and intentional way the classical know ledge to students.

KEYWORDS: School education. Psychic development. Adolescence.

¹ Professor de Psicologia Escolar e Educacional na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Psicólogo, Mestre em Educação Escolar e aluno do Programa de Pós-graduação em Educação em Educação Escolar (Doutorado) pela UNESP/Araraquara. Integrante do Grupo de Pesquisas cadastrado no CNPq com o título: Estudos Marxistas em Educação. *E-mail:* ricardo.eleuterio@hotmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/ UNESP, Campus de Presidente Prudente. Coordenadora do Grupo de Estudos GEIPEE-The (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisas em Educação Escolar e Especial – Teoria Histórico-cultural). *E-mail:* rosianeponce@uol.com.br

RESUMEN: Desde los supuestos de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, este artículo se centra en la relación entre la educación y desarrollo de la psique en la adolescencia. Conceptualiza psique humana como reflejo subjetivo de la realidad objetiva, formado a partir de un sistema funcional complejo que consta de las funciones psicológicas afectivo-cognitivo. Postula que la imagen subjetiva de la realidad está organizada por el pensamiento por conceptos, que es la forma más elevada del pensamiento conceptual que sólo es posible en la adolescencia. Esta forma de pensar se presenta dialécticamente como resultado y la condición de la internalización de objetivaciones no cotidianas de la humanidad, como el arte, la filosofía y la ciencia. De ahí que el artículo considera el importante papel de la educación escolar que, en su especificidad, transmite directa e intencionalmente el conocimiento clásico para los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Educación escolar. Desarrollo psíquico. Adolescencia.

INTRODUÇÃO

A psicologia histórico-cultural – por meio de seus precursores Vigotski¹, Luria e Leontiev – concebe o ser humano como um ser sócio histórico; assim, considera que não são herdados geneticamente os comportamentos especificamente humanos, como: a atenção voluntária, a memória lógica, a linguagem com significado, o pensamento por conceitos etc. Tais capacidades humanas são frutos da apropriação das objetivações produzidas por gerações precedentes. Desse modo, como postulou Leontiev (1978), o homem aprende a ser humano por meio da apropriação da cultura produzida ao longo da história do gênero humano.

Aquilo que é muitas vezes chamado de “natureza humana” trata-se do resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, em um processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana. Por meio da atividade de trabalho, isto é, de produção dos meios necessários à existência social, ocorre o processo de humanização da natureza e do próprio ser humano.

Destarte, é por meio de sua atividade vital, o trabalho, que o ser humano modificou a natureza para suprir suas necessidades. A cada necessidade suprida, surgiram novas necessidades, estas, porém, tornaram-se mais complexas e exigiram do ser humano (e exigem até os dias de hoje) um psiquismo mais complexo e sofisticado, desenvolvendo neoformações ou funções psíquicas superiores, funções especificamente humanas.

Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro métodos mais ou menos complexos para ajudá-lo nessa luta. No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência

do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios [...] Muito embora as funções naturais, inatas, sejam semelhantes no homem primitivo e no homem cultural ou, em alguns casos, possam até deteriorar-se no decorrer da evolução, o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179-180).

De acordo com excerto citado, pode-se entender que a atividade humana tornou-se mais complexa por caracterizar-se não mais como uma atividade imediata, mas sim por uma atividade mediada por ferramentas e signos produzidos pelo ser humano. A partir das mediações de signos e instrumentos, o comportamento elementar (biológico), passou por sistemas psicológicos de transição e se transformou em comportamento sócio cultural. Vale lembrar que tal transição não anula o comportamento elementar, mas é caracterizada pela transição do biológico intervencido ao que foi adquirido culturalmente, ou seja, por meio da superação por incorporação (MARTINS, 2013).

Vygotski (1995, p. 18) afirma que a criança, desde cedo, já está em contato com as ferramentas e com os signos a partir da linguagem humana. Para o autor, o ser humano, ao nascer, já inicia sua pré-história do desenvolvimento cultural. Dessa maneira, é evidente a oposição de Vigotski às concepções naturalizantes de desenvolvimento psíquico, concepções estas que atribuem o desenvolvimento como um processo inato ou como um embrião que se desenvolve, ou não, mediante o contexto social.

O desenvolvimento do psiquismo não se caracteriza pela maturação biológica e, muito menos, pela visão que reduz esse desenvolvimento à aquisição de novos comportamentos. O desenvolvimento do psiquismo humano ocorre, portanto, por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação das produções culturais das sociedades precedentes. Pelo trabalho, o homem dominou a natureza. A atividade laboral, por consequência, exigiu do homem maior complexidade em sua relação com a natureza, modificando também a si próprio.

A complexificação do trabalho exigiu (e até hoje tem exigido) do homem formas culturais cada vez mais elaboradas, resultando em um contínuo desenvolvimento de seu psiquismo. Mas, o que vem a ser psiquismo? Como ocorre seu desenvolvimento na adolescência? E qual a contribuição da educação escolar para que ocorra tal processo? Este artigo buscará responder as questões aqui formuladas.

O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Psiquismo, para a psicologia histórico-cultural, é a unidade material e ideal manifestada na imagem subjetiva, no cérebro, da realidade objetiva. Essa visão dialética que supera a dicotomia mente e corpo, objetivo e subjetivo etc., é um dos principais aspectos que distinguem a chamada “Escola de Vigotski” da psicologia tradicional. Vygotski (1991), ao denunciar a crise da psicologia, apontou duas principais vertentes epistemológicas nas quais se apoiava a psicologia tradicional.

De um lado, a psicologia de base idealista considerava o psiquismo como algo fora do corpo humano, ou seja, partia da compreensão de que o psiquismo estava fora da matéria, conduzindo a tese de que existia uma alma independente do corpo. Luria (1979, p. 29), também se referindo à concepção idealista, afirma que essa psicologia, por ele denominada de psicologia pré-científica, considerava “[...] o psiquismo como uma das propriedades primárias do homem e a consciência como manifestação direta da ‘vida espiritual’”. Com efeito, a psicologia idealista não se preocupou em explicar a base natural do psiquismo, sua origem, nem os graus de sua evolução.

Por outro lado, a psicologia materialista mecanicista reduziu o psiquismo à matéria. Contrapondo-se à psicologia idealista, o materialismo mecanicista considerou o psíquico, o pensamento, a consciência, como derivados da matéria, como produtos da matéria. Esse pensamento também conhecido como materialismo grosseiro ou vulgar, carecendo de dialética, identifica a atividade psíquica com os processos materiais, visto que “[...] tais tentativas destacam claramente a tese de que o cérebro segrega o pensamento à maneira como o fígado segrega a biliar” (RUBINSTEIN, 1960, p. 15).

Vygotski (1991, p. 99-100) explicita a necessidade de uma concepção dialética de psiquismo. Para o autor, a psicologia dialética parte, antes de tudo,

[...] da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. [...] a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima e separados dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções do cérebro (VYGOTSKI, 1991, p. 99-100).

Vygotski (1991), portanto, salienta que o reconhecimento dessa unidade dos processos psíquicos e fisiológicos conduz a uma metodologia totalmente nova na qual não pode ser concebido um estudo de tais processos de maneira separada, mas sim abordá-los em

sua totalidade. O psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte da realidade objetiva e uma imagem desta; porém, não de forma separada, mas indissolúvelmente unidas na atividade por meio da qual o psiquismo é colocado em ação. Martins (2013) assevera que até mesmo a ideia não deve ser considerada uma abstração pura, visto que corresponde sempre à imagem da realidade objetiva.

Dessa forma, para a psicologia histórico-cultural, o reflexo psíquico da realidade objetiva é uma indissolúvel unidade do objetivo e do subjetivo. É objetivo devido ao seu conteúdo, visto que reflete os objetos e fenômenos exteriores. Também é objetivo pelo fato de ser um processo nervoso real, prova é que se manifesta em diferentes atos externos e na conduta do indivíduo. Porém é, ao mesmo tempo, subjetivo por se tratar de um sujeito que reflete o mundo real (RUBINSTEIN, 1960).

O psiquismo é o reflexo subjetivo, no cérebro, da realidade objetiva. Essa imagem psíquica é formada, de acordo com Martins (2013), por um sistema complexo constituído de funções psíquicas. A autora ressalta que essas funções psíquicas são funções cognitivas (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação) e funções afetivas (emoção e sentimento), as quais, umbilicalmente unidas, corroboram para a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano. Note-se, portanto, que não há dicotomia entre as funções psíquicas cognitivas e afetivas, já que constituem o que Vygotski (1991) chamou de sistema psicológico, levando em conta sua complexa estrutura funcional.

Outro ponto importante sobre a compreensão desse sistema funcional é que também não existe dicotomia entre funções psíquicas elementares e superiores. Martins (2013) explicita que não se trata da existência de duas colunas de funções psíquicas (uma natural e outra social), nas quais se edifica o psiquismo. Além disso, assevera que não se deve considerar a existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro e propõe, assim, uma concepção dialética de superação por incorporação, em que a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que, objetivamente, retroagem na própria vida social, ou seja, na produção da cultura humana (MARTINS, 2013).

Portanto, a compreensão de psiquismo, conforme apontou Martins (2013), implica compreender que todas as funções psíquicas formam a imagem mental, o reflexo subjetivo da realidade. Também evidencia que, se buscássemos uma “palavra-chave” para a compreensão dessas funções, “*imagem*” seria essa palavra. Porém, tal imagem mental não se apresenta de forma acabada, pronta, inteligível. No decorrer do desenvolvimento humano, essa imagem pode se tornar cada vez mais nítida, mais organizada. Tal processo ocorre devido ao pensamento por conceitos.

O pensamento por conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve. Isso porque os conceitos são responsáveis pela organização da imagem subjetiva da realidade

objetiva. O processo de desenvolvimento do pensamento por conceitos tem estreita relação com a inteligibilidade da imagem mental. De acordo com os pressupostos vigotskianos, tal processo ocorre em diferentes estágios, quais sejam: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

Vygotski (2001, 1996) explicita que na primeira infância até a idade pré-escolar, a criança opera cognitivamente com agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e com pseudoconceitos. Segundo o autor, a forma superior de pensamento conceitual se tornará possível apenas na adolescência (evidentemente se as condições concretas do indivíduo assim favorecerem), e acrescenta que somente pelo pensamento por conceitos é que a ciência, a arte e as demais produções sociais poderão ser apropriadas de forma aprofundada. Daí a relação dialética entre forma e conteúdo do pensamento, descrita em Vygotski (1996). O novo conteúdo promove nova forma de pensamento (no caso da adolescência, o pensamento por conceitos), enquanto que a nova forma de pensamento se faz necessária à apropriação de novos e mais complexos conteúdos.

O PENSAMENTO POR CONCEITOS E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA ADOLESCÊNCIA

O desenvolvimento psicológico do adolescente, devido ao pensamento por conceitos, é caracterizado pelo salto qualitativo das funções espontâneas às funções voluntárias e na conseqüente formação de sínteses superiores, quais sejam: a personalidade e a concepção de mundo (ANJOS, 2014).

As funções psicológicas – sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimento e emoção – desenvolvem-se não de maneira isolada, mas em um sistema complexo hierárquico onde o pensamento por conceitos torna-se a função central, a função guia. Todas as demais funções psicológicas se intelectualizam ao se unirem a essa nova forma de pensar do adolescente (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 1996).

Diante do tratamento especial que Vygotski (1996) oferece para a formação de conceitos, faz-se necessária uma breve observação: por mais importante que seja o pensamento conceitual, ele não determina, por si só, a adolescência, pois as fases da vida humana não são determinadas somente pelo intelecto. Ao que parece, o autor assevera que o pensamento conceitual não é a única função, mas é a função condutora, a função central do desenvolvimento psíquico na adolescência. Isto não significa, portanto, que Vygotski esteja ignorando que o psiquismo existe em um sujeito concreto, que ocupa uma posição em uma determinada sociedade e que realiza determinados tipos de atividade. Afirmar a centralidade do pensamento

por conceitos na formação do psiquismo do adolescente não significa reduzir a adolescência a um processo que ocorre somente dentro da mente do indivíduo.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores permite que o adolescente tenha controle de seu próprio comportamento. O novo que fundamenta o desenvolvimento das funções psicológicas na adolescência é o fato de elas se tornarem voluntárias, em um processo de incremento do autodomínio da conduta e da autoconsciência. Caracteriza-se também pela capacidade de estabelecer objetivos para um fim, ou seja, planejar suas atividades. E, neste contexto, “[...] o saber definir os objetivos e dominar a própria conduta exige, como vimos, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos” (VYGOTSKI, 1996, p. 172).

A imagem subjetiva da realidade é organizada de maneira distinta no decorrer do desenvolvimento do pensamento por conceitos. A formação de conceitos é progressiva em diferentes idades e há uma evolução nesse processo. Vygotski (2001) apresenta três fases principais no desenvolvimento do pensamento por conceitos, os já citados pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. A partir de suas pesquisas², das quais participaram mais de trezentas pessoas, entre elas crianças, adolescentes e adultos, Vygotski (2001, p. 130) assevera que:

A principal conclusão evolutiva de nossa pesquisa pode formular-se a partir do seguinte princípio: *o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, mas aquelas funções intelectuais cuja combinação constitui o fundamento psíquico do processo de formação de conceitos amadurecem, se formam e se desenvolvem somente ao chegar à idade da puberdade. Só quando a criança se converte em adolescente é possível a transição decisiva ao pensamento por conceitos.*

A primeira fase, pensamento sincrético, é própria aos anos iniciais de vida, quando a identificação do significado da palavra e seu conseqüente limite como signo relacionado à percepção sensível, são marca significativa dessa fase de desenvolvimento do pensamento. A imagem subjetiva do mundo, nessa fase, resume-se a um agrupamento sincrético mental. Tal imagem não pode ser nítida na ausência do significado da palavra. Como o conceito se denomina com a palavra e fora dela não pode existir, a ausência do significado da palavra resulta em uma imagem indiferenciada e é por isso que o pensamento infantil, nessa fase, resulta sincrético (VYGOTSKI, 2001).

No pensamento sincrético, o significado da palavra é instável e impreciso para a criança. Em suas pesquisas, Vygotski (2001) percebeu que a criança agrupa as figuras de

acordo com o traço casual, ou seja, por proximidade no espaço ou outro aspecto externo que chamou a sua atenção. É por isso que a criança apresenta uma falta de coerência nas palavras denominadoras deste agrupamento. Ela pode agrupar uma bola com um quadrado somente porque estão próximos uns dos outros. Neste sentido, a realidade para a criança, nessa fase, está fundamentalmente ligada às suas percepções sensíveis.

Vygotski (2001, p. 136) afirma que a criança, na fase do pensamento sincrético, chega a apresentar um desenvolvimento da fala compreensível. Quando o significado que uma mesma palavra tem para a criança e para o adulto se encontra no mesmo objeto concreto, o autor afirma que isso é o suficiente para que haja compreensão mútua. Porém, esse ponto de intersecção do pensamento do adulto com o da criança não pode ser compreendido como um mesmo processo psíquico. São operações totalmente distintas; afinal, no caso das crianças, o domínio sonoro da palavra não significa o domínio do aspecto interno. Não é sua fala que é sincrética, mas sim seu pensamento.

A fase sincrética do pensamento compreende três etapas. Para Vygotski (2001), a primeira etapa da formação da imagem sincrética caracteriza-se pelo período de ensaio e erro no pensamento infantil. Na segunda etapa, aparecem os primeiros sinais de organização do campo perceptual. Mas essa organização limita-se a fatores acidentais que exerçam alguma influência imediata sobre a percepção da criança como a contiguidade espacial e temporal ou o mero contato físico. Vygotski (2001, p. 136) destaca: “Nesta etapa o importante é que a criança continua sendo regida não pelas relações objetivas implícitas nas coisas, mas sim pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção”. Os agrupamentos permanecem sincréticos; porém, já consideram a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira e última etapa da fase do pensamento sincrético, ocorrem subagrupamentos na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas (MARTINS, 2013). Embora se trate do início de uma coerência ainda bastante incoerente, nessa fase o significado da palavra avança – o que marca a transição para a próxima fase do desenvolvimento do pensamento por conceitos.

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento conceitual é o pensamento por complexos, fase esta que se estende desde o término da primeira infância até o início da adolescência. As generalizações, enquanto estrutura, são elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas sim, fundadas por relações objetivas entre os objetos. Para Vygotski (2001, p. 138), esse novo passo no caminho do domínio dos conceitos

[...] é um novo grau no desenvolvimento do pensamento da criança, uma ascensão notável em relação à fase anterior. Isto constitui um indubitável e

grande progresso na vida da criança. A transição ao novo tipo de pensamento consiste em que, 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 da conquista do pensamento objetivo (VYGOTSKI, 2001, p. 138).

Deste modo, o pensamento por complexos adquire um maior grau de coerência e objetividade. Devido à experiência imediata, o pensamento sincrético, caracterizado pela prevalência das conexões subjetivas, cede lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas. É por isso que Vygotski (2001, p. 139) postulou que o complexo se funda nos vínculos reais manifestados na experiência imediata, são agrupamentos de um conjunto de objetos concretos sobre a base do vínculo entre eles. O autor também afirma que “[...] os complexos não pertencem ao plano do pensamento lógico-abstrato, mas sim do real-concreto, e por isso tanto as conexões que lhe servem de base com a que se estabelecem com sua ajuda carecem de uniformidade”. Diante das sucessivas generalizações ocorrentes nessa fase do desenvolvimento do pensamento da criança, Vygotski (2001) apresenta cinco tipos principais de complexos, quais sejam: o complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

No primeiro tipo de complexo, o complexo associativo, as palavras não designam objetos isolados, elas não expressam os nomes próprios dos objetos, mas sim, os nomes da família do objeto. Aqui, a criança, ao nomear um objeto, expressa o nome de família, ou seja, denominar o objeto concreto com o nome correspondente significa incluí-lo em um determinado complexo concreto com o que guarda relação. Para essa criança, nomear um objeto significa dizer seu nome de família. Por exemplo, ela pode nomear uma mosca de avião, pelo fato de ambos voarem. Conforme Vygotski (2011, p. 140), qualquer “[...] relação concreta descoberta pela criança, qualquer conexão associativa entre o núcleo e outro elemento do complexo é razão suficiente para que a criança o inclua no grupo e o chame pelo nome familiar”. No complexo associativo, portanto, as conexões entre elementos isolados se estabelecem por meio de certo elemento comum que constitui o núcleo do complexo.

O segundo tipo de complexo é o complexo por coleção, caracterizado pela generalização embasada na afinidade funcional entre diferentes objetos. Diferentemente do tipo anterior (que se baseia na semelhança dos atributos de distintos objetos), o complexo coleção tem como base as conexões e relações entre os objetos presentes na ação prática e na experiência visual da criança. É, portanto, a generalização de coisas de acordo com algum

atributo funcional relevante na prática, por exemplo, prato, copo, colher, garfo etc. Vygotski (2011, p. 142) explica: “Por isso, resulta natural e compreensível que a criança construa este tipo de complexos-coleções também em seu pensamento verbal, reunindo objetos em grupos concretos segundo o princípio de complementariedade funcional”.

O complexo em cadeia é o terceiro tipo de complexo. Ele se constrói com base na união dinâmica e sequencial de elaborações individuais em uma única cadeia e a partir da transferência de significados por meio de vínculos da cadeia. Vygotski (2001, p. 142) demonstra como esse complexo se manifesta na situação experimental:

[...] a criança seleciona uma (ou várias figuras) que mantém alguma conexão associativa com certo aspecto do modelo apresentado como exemplo; depois continua adicionando outros elementos ao mesmo complexo, mas regendo-se por qualquer outro atributo acessório da última figura selecionada, um atributo não presente no modelo.

Sendo assim, o final de cada cadeia pode não ter nada em comum com o início dela. Por exemplo: pássaro, árvore, bosque, flores, perfume etc. O significado das palavras se modifica durante os vínculos da cadeia do complexo. No complexo em cadeia; não é encontrado um centro estrutural. Cada um dos elementos pode entrar em relação com outros e não ter nenhum vínculo com o modelo central. No entanto, todos os elementos pertencem ao mesmo complexo, já que têm algum traço comum com o elemento que o precede, o qual está também vinculado com o elemento subsequente: “O primeiro elemento e o terceiro podem não guardar relação alguma entre si, exceto que ambos, segundo seu atributo, estão relacionados com o segundo” (VYGOTSKI, 2011, p. 143).

O quarto tipo de complexo é denominado complexos difusos. Para Vygotski (2001, p. 145), este complexo é uma espécie de família de coisas com a possibilidade de incorporar mais novos objetos concretos no grupo principal. Estes grupos de objetos são formados a partir de conexões difusas e vagas. O autor afirma que o desenvolvimento do pensamento, nessa fase, caracteriza-se por generalizações que a criança cria no âmbito das esferas não verificáveis na prática. São “esferas do pensamento não visual e não prático”. A criança entra em um mundo de generalizações difusas, no entanto, a criança ainda permanece dentro dos limites das relações visuais e concretas. A diferença dos demais é que, neste complexo, associam-se coisas alheias ao conhecimento prático da criança, o que pode ocasionar relações apoiadas em aspectos errôneos, indeterminados e vagos. Martins (2013) ressalta a necessidade de se observar que as manifestações do pensamento por complexos difusos são erroneamente interpretadas como uma rica imaginação da criança.

O quinto tipo do pensamento por complexos é denominado pseudoconceitos. Trata-se da transição do pensamento por complexo para o pensamento conceitual. É denominado de pseudoconceito porque, segundo Vygotski (2001, p. 146), é semelhante ao conceito em seu aspecto exterior; porém, no interior, é um complexo. Sua estrutura lógica, portanto, não está fundamentada em um sistema lógico abstrato. Os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento por complexo e, segundo o autor, o pseudoconceito equivale funcionalmente ao conceito. Isso pode ser observado na comunicação verbal da criança com o adulto, ou seja, a diferença entre o complexo e o conceito aparentemente não existe.

Além disso, no pseudoconceito a criança demonstra domínio de termos de conceitos, mas isso não significa o pleno exercício do pensamento conceitual ou abstrato. A lógica interna dos pseudoconceitos ainda reside nos traços concretos do objeto, pois as generalizações que existem não ultrapassam a fusão com os objetos reais aos quais a criança tem acesso. O domínio da abstração, que tem início na adolescência, permite a passagem para a formação dos conceitos propriamente ditos. Para Vygotski (2001), os conceitos só aparecem quando os traços são sintetizados novamente e a síntese abstrata resultante se transforma no principal instrumento do pensamento.

Nesse contexto, faz-se importante analisarmos as relações entre criança e adulto. Vygotski (2001) enfatiza que há um caráter impositivo na comunicação do adulto com a criança. Esse aspecto impositivo não rechaça o caráter ativo do pensamento da criança. Por isso, na perspectiva histórico-cultural, no contexto da educação escolar, o ensino não anula o caráter ativo do pensamento do aluno. O adulto utiliza as palavras com os significados existentes no mundo adulto. A criança não escolhe nem inventa tais significados. Ela recebe estes prontos dos adultos; porém, continua a pensar por complexos. A contradição entre o pensamento do adulto e o da criança impulsiona o pensamento desta na direção dos conceitos. Daí resulta a importância de um ensino direto e intencional.

A citada contradição faz-se necessária, principalmente no bojo das discussões sobre a urgência da superação das pedagogias embasadas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Podemos afirmar que há uma visão ingênua por parte da escola quando afirma que a criança de tenra idade já possui o pensamento abstrato, o pensamento por conceitos. O simples fato de a criança utilizar-se de palavras abstratas não significa, de forma alguma, que ela tenha um pensamento abstrato. A criança utiliza as mesmas palavras que o adulto, relacionando-as ao mesmo repertório de objetos que os adultos, mas pensa esses objetos de forma distinta. E não somente a criança pequena mas também o adolescente pode usar a palavra como um conceito e defini-la como um complexo. Isso é o que Vygotski (2001, p. 172) denomina de “[...]oscilação

entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual”. A educação escolar, portanto, pode posicionar-se como mediação entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos, entre os pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos.

O pensamento sincrético e o pensamento por complexo não desaparecem na adolescência. Há uma superação por incorporação. Por isso, os conceitos oriundos das esferas da experiência cotidiana, utilizados tanto pelos adolescentes quanto pelos adultos, não podem superar o nível dos pseudoconceitos. Esse ponto legitima mais uma vez a importância da educação escolar, no que tange à transmissão dos conhecimentos clássicos, não cotidianos, conforme postula a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011).

A terceira e última fase do desenvolvimento do pensamento é o pensamento por conceitos. Embora o pensamento abstrato tenha seu auge a partir da adolescência, faz-se necessário dizer que o adolescente pode não chegar a esse nível intelectual se as condições sociais não possibilitarem. Mesmo que esta pesquisa se limite a estudar a formação de conceitos na adolescência, certamente não ignora a importância da educação infantil, pois os problemas apresentados na adolescência podem ser frutos ocultos da formação precedente.

A imagem subjetiva da realidade objetiva só poderá alcançar sua maior fidedignidade a partir do pensamento conceitual. Um ponto que não se pode perder de vista é que a realidade objetiva não é estática, e por isso, somente por conceitos é que ela pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento. Por meio dos conceitos, então, é possível a “inteligibilidade do real” (MARTINS, 2013) e o desenvolvimento do psiquismo.

Segundo a conhecida opinião de C. Marx, se a forma em que se manifestam os objetos coincidissem diretamente com sua essência, todas as ciências seriam inúteis. *O pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos*, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o restante da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos (VYGOTSKI, 1996, p. 78-79, grifos nossos).

O pensamento por conceitos, diferentemente do pensamento por complexo, pressupõe a capacidade de abstração e não só a possibilidade de união e generalização de elementos isolados, como é o caso do complexo. O pensamento por conceitos possibilita considerar tais elementos em separado, fora das conexões reais e concretas dadas. O conceito apoia-se tanto no processo de análise como no de síntese.

A formação de conceitos caracteriza-se pela nova forma de pensamento na adolescência. Vygotski (1996) explicita que o pensamento por conceitos é o passo a uma forma nova e superior de atividade intelectual, um modo novo de conduta e a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. A formação de conceitos, na adolescência, encontra-se no centro do desenvolvimento do pensamento e “[...] trata-se de um processo que representa na realidade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento” (VYGOTSKI, 1996, p. 58).

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. E por que só na adolescência se chega a dominar esse processo? De acordo com Vygotski (2001), tal processo se dá na adolescência não de maneira natural ou espontânea. Ocorre em função do desenvolvimento social do adolescente que influi não só no conteúdo, mas também na forma de seu pensamento, pois: “O novo uso significativo da palavra, quer dizer, sua utilização como meio de formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da radical mudança intelectual que tem lugar na transição entre a idade infantil e a adolescência” (p. 133).

Vygotski (1996) considera que a apropriação dos conteúdos das disciplinas escolares coloca o adolescente cada vez mais em uma relação abstrata, levando, assim, à formação dos conceitos abstratos. Por isso, descobrir a complexa relação entre o ensino e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática. Para Vygotski (1996), a ciência, a arte, a filosofia e as diversas esferas do conhecimento poderão ser assimiladas de maneira aprofundada somente por conceitos, ou seja, a partir da adolescência. Em suas palavras:

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

complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Vygotski (2001) analisou especialmente a formação de dois tipos de conceitos e das relações entre eles, a saber, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são formados na educação não escolar que ocorre na prática cotidiana dos indivíduos, ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar planejado de forma intencional (SAVIANI, 2011). Sobre esse assunto, versará o próximo subitem.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA

Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos. Ao operar com os conceitos cotidianos ou espontâneos, a criança não tem consciência desses conceitos, pois sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento. Ao operar com os conceitos científicos a criança começa simultaneamente a operar sobre o objeto ao qual o conceito se refere e sobre o próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto (VYGOTSKI, 2001).

Outra característica importante dos conceitos científicos é a de que a relação entre o conceito e objeto é mediada pelas relações entre os conceitos dentro do sistema teórico ao qual pertencem. Todo esse processo é mediado pela linguagem. Com isso, há uma consciência e uma utilização voluntária do conceito. No conceito científico, portanto, o adolescente pode refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e pode conhecer a essência do objeto ou fenômeno dado. E a educação escolar tem um papel fundamental nesse processo, ou seja, na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Para Bozhovich (2004), a educação escolar é um fator primordial, precisamente no processo de transmissão-aquisição de conhecimentos, devido às novas exigências que se faz sobre o pensamento do aluno. A instrução é responsável pela nova estrutura psicológica que se desenvolve na adolescência, manifestando formas teóricas e abstratas de se pensar, novos interesses cognitivos, capacidade de controlar o próprio comportamento e muitas outras características psicológicas que distinguem do pensamento da criança pré-escolar.

A instrução escolar deve preceder o desenvolvimento psíquico e o impulsionar. O pensamento por conceitos pode se desenvolver em suas máximas possibilidades, convertendo-se em um eixo central no qual todas as demais funções psíquicas se intelectualizam e tornam-se

funções do pensamento. Tal processo conduz à autoconsciência e ao domínio da própria conduta, marcando a diferença essencial que se manifesta a partir da adolescência (VYGOTSKI, 1996).

O desenvolvimento do pensamento por conceitos e a conseqüente autoconsciência e o autodomínio da conduta não ocorrem de maneira natural. São precisamente as tarefas que o meio social exige do adolescente e as novas necessidades superiores que são criadas que incitam o salto qualitativo na forma e no conteúdo do pensamento nessa fase de transição. Portanto, se o meio não lhe proporcionar nem criar essas novas necessidades, o pensamento do adolescente pode não alcançar suas formas superiores, ou alcançá-las com grandes prejuízos.

Nesse caso, o adolescente continuaria manifestando formas de comportamentos infantis, crises, notadamente em seu descontrole cognitivo-emocional. Porém, é preciso lembrar que tais formas de comportamentos “semipatológicos”, ou seja, tais descontroles da conduta, não são inerentes à adolescência como apregoa a psicologia tradicional. Se partirmos do pressuposto de que as formas complexas de conduta são instituídas socialmente, afirmamos com isso que o adolescente necessita se apropriar dessas funções psíquicas superiores. Para Vygotski (1995, p. 150), “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”.

As disciplinas transmitidas no contexto da educação escolar, segundo Vygotski (2001, p. 235-246), promovem o desenvolvimento do sistema funcional de forma integral e não de algumas funções isoladamente. Mas não é qualquer conteúdo que promoverá o desenvolvimento psíquico ou o salto qualitativo na forma de pensamento do aluno. O ensino desenvolvente é aquele que atua não no ontem do desenvolvimento da criança, mas sim no seu amanhã. Ou seja, o conteúdo ensinado deve possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas que ainda não se desenvolveram no aluno, atuando no que Vygotski chamou de zona de desenvolvimento iminente ou proximal. Podemos inferir que a qualidade da mediação determinará a qualidade do desenvolvimento psíquico.

Saviani (2011, p. 13) afirmou que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, defende que esta é a especificidade da escola. E tal especificidade da educação escolar, ou seja, a transmissão do conhecimento sistematizado produzido ao longo da história da humanidade, não se resume a qualquer conteúdo a ser transmitido. Saviani (2011, p. 13) acrescenta que

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Defender a transmissão dos saberes sistematizados, não cotidianos, não significa rechaçar o cotidiano do aluno. Transmitir, ao aluno, os conceitos científicos (e não os conceitos cotidianos) possibilita um salto qualitativo das funções psíquicas espontâneas às funções voluntárias, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize e conduza conscientemente a atividade da vida cotidiana. Conforme propõe Martins (2013), os conceitos cotidianos não incidem no desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Ao assimilar os conceitos científicos na escola, o adolescente poderá analisar as causas de certos fenômenos, ele poderá entender os princípios que os ligam, suas múltiplas determinações. A partir dos conceitos científicos, o adolescente pode compreender o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos, conhecendo a essência do objeto ou fenômeno dado. A educação escolar, portanto, tem seu papel fundamental nesse processo, pois sua especificidade é a transmissão dos conteúdos sistematizados (SAVIANI, 2011), dos conteúdos não cotidianos, ou seja, das formas mais elaboradas de objetivações do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia (ANJOS, 2014; DUARTE, 2013). Desse modo, a educação escolar pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos apresentar a relação entre educação escolar e desenvolvimento psíquico na adolescência. A partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, conceituamos psiquismo humano como a imagem subjetiva da realidade objetiva que é formada a partir de um sistema funcional complexo, constituído por funções psicológicas afetivo-cognitivas. Essa imagem psíquica é organizada pelo pensamento por conceitos, forma superior de pensamento que se desenvolve desde a tenra idade, em um processo dialético de superação por incorporação a partir do pensamento sincrético, passando ao pensamento por complexos e deste ao pensamento por conceitos, sendo este último, a nova forma de pensamento na adolescência.

Nesse contexto, apresentamos especialmente a formação de dois tipos de conceitos, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são formados na

educação não escolar, na prática cotidiana; ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar. A partir dos conceitos científicos, o adolescente pode compreender a realidade externa e sua própria realidade, e ser conduzido à autoconsciência e ao domínio da própria conduta.

Porém, o pensamento por conceitos, eixo central do psiquismo humano, não se desenvolve de forma natural, inata, como algo inerente ao ser humano. Tampouco se manifesta de forma pronta e acabada. Tal processo pode não ocorrer se a prática pedagógica limitar-se ao cotidiano dos alunos. O bom ensino, como postulou Vigotski, se adianta ao desenvolvimento. Para que haja o desenvolvimento do psiquismo humano em suas formas mais elaboradas, é necessário reconhecer a importância desse bom ensino, desse ensino desenvolvente e que atua onde o aluno ainda não domina, promovendo o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades.

Desse modo, cabe à educação escolar romper com suas práticas espontaneístas e cotidianas, e tomar como premissa a especificidade de seu trabalho, qual seja: a transmissão dos conteúdos sistematizados, dos conceitos científicos, que possibilitam ao indivíduo o conhecimento da essência do fenômeno, a inteligibilidade do real, a formação e organização da imagem subjetiva da realidade objetiva com maior fidedignidade.

NOTAS

ⁱ Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

ⁱⁱ Nos limites de um artigo não poderíamos descrever o processo das pesquisas realizadas por Vigotski e seus colaboradores; por isso, indicamos a leitura de Vygotiski (2001, p. 119-179).

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 25, n. 1, p. 228-246, jan./abr. 2014.

BOZHOVICH, L. I. Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 4, p. 71-88, july/aug. 2004.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

RUBINSTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 13-36.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: A. Machado Libros, 1991.

_____. _____. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

_____. _____. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. _____. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo*