



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e

Educacional

Brasil

Mattosinho Bernardes, Maria Eliza

Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural

Psicologia Escolar e Educacional, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 323-332

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321817014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Resumo

A finalidade deste estudo é examinar a questão da formação do educador relacionada à compreensão dos aspectos essenciais da constituição e desenvolvimento histórico do pensamento e da linguagem. Tem-se como tese que a formação do profissional da educação deve objetivar a promoção das condições universais na constituição dos sujeitos individuais para superar as concepções deterministas de psicologia e da educação pautadas na influência do ambiente e/ou das bases biológicas. Para tanto, o estudo apresenta uma síntese sobre as raízes filogenéticas e ontogenéticas do pensamento e da linguagem, além de propor o que é necessário para que a atividade educativa promova as funções psicológicas superiores. Conclui-se que tanto o pensamento quanto a linguagem devem ser considerados como apropriações que se objetivam nas atividades humanas. No âmbito educacional, considera-se fundamental que o educador tenha ciência de como ocorrem tais processos psíquicos e que organize ações na atividade pedagógica de modo a criar possibilidades para a potencialização das funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: Pensamento, linguagem, Psicologia histórico-cultural.

***Educational activity, language and thought:
contributions of historical-cultural psychology***

Abstract

The purpose of this study is to examine the issue of teacher education related to understanding the essential aspects of the constitution and historical development of thought and language. Our argument is that teacher education should aim to promote the universal conditions in the constitution of individual subjects, to overcome the determinist conceptions of psychology and education guided by the influence of environment and / or biological basis. So, our study presents a synthesis of phylogenetic and ontogenetic roots of thought and language, and proposes what is necessary for the educational activity to promote higher mental functions. We conclude that both thought and language must be regarded as appropriations that are objectified in human activities. In education, it is fundamental that teachers learn about mental processes. Teachers need to know how the processes occur and how to organize actions in the pedagogical activity, creating opportunities for the enhancement of higher psychological functions.

Key words: Thinking, language, Historic-cultural psychology.

***Actividad educativa, pensamiento y lenguaje:
aportes de la psicología histórico-cultural***

Resumen

La finalidad de este estudio es examinar la cuestión de la formación del educador relacionada a la comprensión de los aspectos esenciales de la constitución y desarrollo histórico del pensamiento e del lenguaje. Se tiene como tesis que la formación del profesional de educación debe tener el objetivo de promover condiciones universales en la constitución de los sujetos individuales para superar las concepciones deterministas de Psicología y de Educación pautadas en la influencia del ambiente y/o de las bases biológicas. Para tanto, el estudio presenta una síntesis sobre las raíces filogenéticas y ontogenéticas del pensamiento y del lenguaje, además de proponer lo que es necesario para que la actividad educativa promueva las funciones psicológicas superiores. Se concluyó que tanto el pensamiento como el lenguaje deben ser considerados como apropiações que se objetivan en las actividades humanas. En el ámbito educacional, se considera fundamental que el educador tome conocimiento de cómo ocurren tales procesos psíquicos y que organice acciones en la actividad pedagógica de modo a crear posibilidades para potencializar las funciones psicológicas superiores.

Palabras clave: Pensamiento, lenguaje, Psicología histórico-cultural.

Introdução

O desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares fundamentadas em princípios psicológicos diversos vem sendo objeto de estudo em diferentes grupos de pesquisas. De forma semelhante, pesquisas no campo da educação e da psicologia da educação analisam a repercussão dessas práticas pedagógicas no desenvolvimento infantil e a relação entre tais princípios psicológicos e a formação do profissional da educação.

No âmbito deste artigo, o conceito de educação ao qual nos referimos corresponde ao que Saviani e Duarte (2010, p. 423) anunciam como o processo de “[...] comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador”. Neste sentido, a educação é entendida como a atividade que visa à promoção do humano no homem pelo processo de comunicação entre sujeitos distintos. As ações e operações executadas na atividade educativa necessariamente visam relacionar os objetivos da educação com o seu fim, ou seja, atendem à necessidade de comunicação para que as condições particulares dos educadores e dos educandos sejam superadas, potencializadas pela apropriação da produção cultural humana elaborada historicamente. A educação, na forma como é tratada neste artigo, refere-se à atividade humana ampla, como atividade educativa que visa ao processo de humanização do homem.

O objeto de investigação neste estudo são princípios psicológicos que criam possibilidades para que a educação atinja o seu fim. Para o desenvolvimento do mesmo, consideramos os resultados de uma pesquisa empírica realizada nas séries iniciais do ensino fundamental e de outra pesquisa no campo teórico, realizadas junto ao GEPAPE¹ (Bernardes, 2000, 2006), que analisou as transformações das práticas pedagógicas escolares a partir da compreensão dos fundamentos psicológicos que subsidiaram as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial o pensamento teórico dos estudantes. Tais pesquisas fundamentam-se na psicologia histórico-cultural, especialmente nas obras de Vigotski, Luria, Leontiev e Davidov, e no materialismo histórico dialético como método de investigação, que se organiza a partir da obra de Marx e Engels.

Outra referência fundamental para este estudo é a produção de Duarte (2000, 2001), que analisa as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano pautadas nos fundamentos psicológicos considerados hegemônicos na formação de educadores e psicólogos. Nestes estudos, o autor apresenta uma análise sobre os fundamentos psicológicos que orientam a educação nacional e suas consequências na qualidade dos processos educacionais vigentes. Também são relevados os resultados de pesquisa efetuada por Oliveira (1999) sobre organização conceitual com adultos de diferentes níveis de escolarização que identifica não

ser qualquer processo de escolarização que contribui para a melhor organização do pensamento e da linguagem.

A tese que direciona a organização conceitual neste artigo é que a formação do profissional da educação, que tenha como objetivo a promoção das condições universais na constituição dos sujeitos individuais, necessita superar as concepções deterministas pautadas na influência do ambiente e/ou das bases biológicas da constituição do homem. Tal superação deve ocorrer pela compreensão de que o processo de humanização se dá pela apropriação da produção humana por parte dos sujeitos ativos. Verifica-se que as concepções ambientalista e biologizante consideram que o sujeito (criança, adolescente ou adulto) é refém da sua herança, ambiental ou biológica, ao considerar que, pelo processo de maturação, ou pelas relações próprias do ambiente de que os indivíduos são provenientes, eles se tornam capazes de realizar o que é próprio da condição humana.

Na psicologia histórico-cultural, a partir da obra de Vigotski, Luria e Leontiev, é constatado, em estudos sobre os processos de culturalização, que a constituição do psiquismo humano não prescinde das influências biológica e ambiental, porém estas não são consideradas determinantes, sendo constituídas dialeticamente nas relações entre o homem e a natureza². O que determina a condição de existência dos sujeitos são as atividades humanas em geral das quais eles participam, pois são nelas que se objetivam possibilidades para que ocorra a transformação da condição humana a partir das condições instituídas historicamente, criadas pela vida em sociedade, pela socialidade³.

Nestas condições, a atividade humana que tenha como fim a apropriação da produção cultural humana pelos sujeitos nas relações interpessoais pela educação de forma ampla, seja entre membros de uma família ou em outro grupo social que vise ao mesmo fim, é entendida por nós como atividade educativa. Assim, a educação em geral é entendida como um meio que tem como finalidade a apropriação e a potencialização do que é universal nos sujeitos individuais. Visa criar condições para a apropriação pelos sujeitos de tudo o que é próprio do gênero humano, constituído a partir do movimento histórico de hominização e humanização. Os processos educacionais são entendidos por nós como mediadores da produção humana nas relações entre o gênero humano e os sujeitos ativos pertencentes a uma sociedade.

Partindo dessa compreensão sobre a constituição do humano no homem, não se considera que o ambiente e a base biológica sejam determinantes para a existência humana, mas que seja a *dimensão social* o que de fato define as condições de existência dos sujeitos. A dimensão social é aqui entendida como a dimensão que abrange as relações históricas de constituição do humano e as relações de apro-

2 Este pressuposto corresponde ao princípio marxiano que considera a produção da natureza e a autoprodução dos sujeitos a partir das atividades humanas no processo de humanização (Marx & Engels, 2009).

3 Aqui se adota o conceito de socialidade tal como é tratado por Lukács (1978), Duarte (1993) e Oliveira (2005) e refere-se à estrutura social em que o indivíduo está inserido.

1 Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica – FE USP.

priação e de produção cultural elaborada historicamente. As dimensões anteriores fazem parte das condições de existência e não podem ser excluídas, porém não são determinantes, pelo contrário, na psicologia histórico-cultural, entende-se que estas podem ser alteradas a partir da mediação do conhecimento e da produção humana em diferentes atividades de que os sujeitos participem. Assim, resgata-se a concepção marxiana presente na fala de Tonet (2009, p. 9) ao afirmar que “a realidade social se torna plenamente social. É isso que permite que ela possa ser conhecida em sua legalidade própria, ou seja, como algo que é produzido pela atividade humana e não por forças naturais ou sobrenaturais”.

A atividade educativa, proveniente das diferentes organizações sociais, que tenha como objetivo a execução de ações que visem ao desenvolvimento das potencialidades humanas pela via da apropriação da produção humana é considerada relevante para o processo de humanização. O que não se pode deixar de considerar, pela própria contradição de existência da vida em sociedade, é que os processos educativos, formais ou não formais, vinculam-se às relações de poder instituído nos grupos sociais. Tal fato particulariza possibilidades de acesso ao conhecimento e à produção material e imaterial, objetivando as diferenças sociais e individuais.

Por este motivo, acredita-se que todo e qualquer movimento social vinculado às atividades educativas que tenha como finalidade criar condições de igualdade entre os sujeitos deva ser organizado considerando-se o entendimento de que os sujeitos se constituem no movimento de apropriação da produção humana.

A psicologia histórico-cultural fundamenta-se nas bases materialista, histórica e dialética de compreensão da realidade e apresenta, desde a primeira metade do século XX, os princípios sobre a constituição e desenvolvimento do psiquismo humano, e é a partir dessas referências que são anunciadas as possibilidades e necessidades de constituição do pensamento e da linguagem, assim como as demais funções superiores, pelas atividades educativas.

Pensamento e linguagem na psicologia histórico-cultural

Estudos realizados por diversos pesquisadores ao longo da história da psicologia sobre a gênese do pensamento e da linguagem buscam identificar a relação entre ambos em experimentos com animais e seres humanos. Na psicologia histórico-cultural, identificam-se, a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria, a busca da compreensão e da explicação da constituição e do desenvolvimento histórico do psiquismo humano, e a investigação sobre a linguagem como instrumento semiótico constituinte das funções psíquicas superiores que fundamentam os estudos e o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural.

Constata-se, tanto nos estudos sobre a filogenia quanto da ontogenia da condição humana, que a relação existente entre o pensamento e a linguagem não é constan-

te, mas variável, tanto em qualidade quanto em quantidade. Vigotski (2001)⁴, no artigo sobre *as raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, considera que não existe uniformidade na evolução da linguagem e do pensamento, mas ambos se aproximam e se separam em diversos momentos; afirma ainda que “suas curvas de crescimento se juntam e se separam repetidas vezes, cruzam-se, durante determinados períodos se alinham em paralelo e chegam, inclusive, a fundir-se em algum momento, voltando a bifurcar-se continuamente” (p.91).

Nos estudos sobre a relação existente na comunicação entre animais e os sons emitidos por eles, Leontiev (1970) pontua que se fala de uma certa “linguagem” animal identificada quando eles se relacionam com os seus semelhantes. No entanto, o autor afirma que “a comunicação nos animais permanece nos limites da atividade estritamente instintiva, tanto pelo seu conteúdo como pelo caráter dos processos concretos que a realizam” (p. 73). Em experimentos realizados com aves e antropoides, participando de situações conflituosas, identifica-se como estes animais emitem sons e que seu comportamento vocal é fundamentalmente semelhante, pois tal comportamento não se liga a qualquer modo de reflexão psíquica sobre a realidade objetiva, mas constitui-se, segundo Leontiev, numa reação puramente instintiva.

Os estudos vinculados à psicologia histórico-cultural indicam que as características filogenéticas do pensamento e da linguagem têm raízes diferentes e que seguem linhas distintas, independentes entre si. Primeiramente, Vigotski (2001) indica que, nos animais inferiores e superiores⁵, as ações práticas não se vinculam à linguagem propriamente dita, tendo origens mentais em processos distintos. Outra distinção apontada pelo autor refere-se ao fato de que, nos animais, não se pode identificar relações constantes entre o pensamento e a linguagem. Ainda declara que os antropoides não manifestam correspondência entre o pensamento e a linguagem, como fazem os homens, apesar de manifestarem um intelecto semelhante ao humano no que se refere ao uso de instrumentos e de manifestarem linguagem semelhante no aspecto fonético, na função emocional e nos rudimentos da função social. Diante dessas características, Vigotski afirma que, na constituição do psiquismo humano, é indiscutível a presença de uma fase pré-lingüística no desenvolvimento da inteligência e de uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Nos diversos estudos realizados sobre as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo animal e humano pela psicologia histórico-cultural, concebe-se que, entre os animais, as leis que governam tal desenvolvimento são as da evolução biológica; a partir do processo de hominização, as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo humano são as leis do desenvolvimento sócio-histórico.

4 Todas as citações do texto de Vigotski (2001) são traduções livres da obra original em espanhol.

5 Consideram-se como animais inferiores as aves e insetos e os animais superiores aqueles que fazem uso de instrumentos na execução de ações, como os primatas.

Nesta perspectiva, Vigotski (2001) releva que não se deve considerar o paralelismo entre a ontogenia e a filogenia, ou outra relação qualquer entre ambas, porque somente é possível estabelecer que existem “[...] diferentes raízes genéticas e diferentes linhas na evolução do pensamento e da linguagem.” (p.103)

Ampliando as reflexões sobre o problema da linguagem nos animais e nos seres humanos, Luria (1987) traz a questão da *consciência* em debate e identifica diferenças essenciais entre a linguagem do homem e a dos animais.

Pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas. A ‘linguagem’ dos animais, que não possui estas características, é uma ‘quase-linguagem’. [...] Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficiente para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática. (Luria, 1987, p. 25).

A questão do uso de um sistema de códigos e da consciência sobre o ato e o signo correspondente, mediado pelo seu significado, contextualiza um processo de superação, pelo homem, da linguagem nos diferentes animais. Além do trabalho, como atividade humana constituinte do processo de humanização, a necessidade de comunicação entre os homens e sua efetivação por meio do sistema de códigos utilizados intencionalmente criam condições objetivas para a constituição do psiquismo humano.

No que se refere ao desenvolvimento do psiquismo nos seres humanos, as relações entre o pensamento e a linguagem se estabelecem de forma mais intrínseca e obscura. De acordo com Vigotski (2001), no desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a linguagem têm raízes distintas, semelhantemente à filogenia. Identifica-se, também, no desenvolvimento da linguagem da criança, uma “etapa pré-intelectual”, assim como uma “etapa pré-lingüística” no desenvolvimento do pensamento. No entanto, a partir de um determinado momento, os dois processos mentais, que se estabelecem seguindo linhas distintas e independentes, interpenetram-se e o pensamento se faz verbal e a linguagem, intelectual.

Considera-se que o momento de maior significado no desenvolvimento do psiquismo ocorre quando se “[...] dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, [que] acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Vigotski, 1989, p. 27, grifos do autor). A partir do momento em que o uso de signos é apropriado pelas ações práticas, ocorre uma reorganização destas de forma inteiramente nova. Nesse processo, a criança passa a controlar e intervir sobre o seu contexto com a ajuda da fala, fato que promove alterações no próprio comportamento da criança. Tal processo ocorre pela possibilidade da vida em sociedade, pelo convívio com os demais sujeitos, quando o sistema de códigos é mediado nas atividades educativas desde o início da vida da criança. Pelas

relações interpessoais, a criança passa a se apropriar dos significados dos objetos, fatos e fenômenos, relacionando-os às ações práticas, constituindo sua dimensão intrapessoal, seu psiquismo.

As características da filogenia fazem-se evidentes no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida quando a linguagem assume função social e emocional como recurso comunicativo. Verifica-se, por volta do primeiro ano de vida, que o pensamento e a linguagem se interpenetram e coincidem, e o comportamento da criança assume características diferentes, essencialmente humanas. Nessa fase, a criança passa a relacionar cada objeto a uma palavra. Inicialmente, a criança relaciona mecanicamente o objeto ao nome e, posteriormente, apropria-se do significado social próprio de cada termo. Vigotski identifica o processo de transformação e de apropriação dos signos pela criança, afirmando que:

A criança, quando vê um objeto novo, pergunta como se chama. Sente a necessidade da palavra e trata ativamente de apropriar-se do signo pertencente a cada objeto, do signo que lhe serve para nomear e comunicar-se. Se a primeira etapa do desenvolvimento a linguagem infantil é [...] afetivo-volitiva no tocante a seu valor psicológico, a partir da segunda etapa, a linguagem entra na fase intelectual de seu desenvolvimento. Pelo que parece, a criança descobre a função simbólica da linguagem (Vigotski, 2001, p. 104).

Na fase intelectual, a criança comprehende a relação entre o signo e o significado. Essa ação mental transcende a simples utilização de ideias e suas associações. A criança passa a fazer uso dos primeiros conceitos, identificados como gerais. A palavra assume função significativa para a criança. Vigotski (2001, p. 105) chama a atenção para o fato de que o “[...] ‘maior descobrimento na vida da criança’ tão somente se torna possível numa determinada etapa relativamente avançada, a do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para ‘descobrir’ a linguagem, ela tem que pensar”. No movimento de identificação do significado da palavra, do conceito, estabelece-se uma ação primordial do psiquismo humano, a relação entre o pensamento e linguagem que se manifesta por meio de signos. O entrelaçamento existente entre o signo e o significado ocorre por meio do pensamento, como característica essencialmente humana.

Vigotski explica a relação entre o pensamento e a linguagem nos primeiros anos de vida, relacionando tais funções superiores à necessidade de comunicação entre os sujeitos que integram a sociedade. Nas relações interpessoais, desde a fase volitivo-afetiva e na fase intelectual, a criança necessita dos sistemas de códigos para poder se comunicar e se relacionar com os demais membros da sociedade a que pertence. Sem os signos e os significados dos objetos, fatos e fenômenos mediados nos processos educativos em geral, a atividade prática permaneceria em uma etapa pré-intelectual, sensorial e esvaziada de representações produzidas pelo homem no movimento de transformação da natureza.

Constatam-se, no movimento de entrelaçamento entre a linguagem e o pensamento, dois processos de or-

ganização com estrutura e função distintas: a linguagem *interna* e a *externa*. Várias são as interpretações sobre o conteúdo e sobre a constituição das mesmas; no entanto, a psicologia histórico-cultural não aceita a proposição de que o pensamento seja simplesmente a linguagem inibida ou não verbalizada. Também não concebe que a gênese da linguagem interna infantil siga etapas que vão simplesmente da linguagem audível, externa, ao sussurro e, posteriormente, à linguagem silenciosa, interna.

Ao analisar o movimento constitutivo da linguagem, Vigotski (1989, 2001) não identifica o sussurro como uma etapa intermediária entre a linguagem interna e externa, conforme outras abordagens teóricas, uma vez que não há relação direta entre os aspectos estrutural, funcional e genético da linguagem. Em seus experimentos sobre o sussurro (ou a fala em voz baixa), o autor identifica essa forma de manifestação do pensamento em crianças de cerca de três anos em situações de pressão social quando elas sentem necessidade de organizar suas ações por meio da linguagem.

Experimentos⁶ realizados pelos colaboradores de Vigotski (1989, p. 27), em especial por Levina, identificam que a fala “surge espontaneamente e continua quase sem interrupção [...] aumentando em intensidade e torna-se persistente toda vez que a situação se torna mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido”. Ao propor problemas práticos a crianças de 4 a 5 anos, constatou-se que a verbalização “consistia na descrição e análise da situação, adquirindo, aos poucos, o caráter de ‘planejamento’, expressando possíveis caminhos para a solução de problema. Finalmente, ela [a fala] passava a ser incluída como parte da própria solução” (p. 27-8). Em diversas situações de laboratório, Vigotski demonstra que a fala e a ação assumem importância semelhante para a criança quando busca atingir seus objetivos e que, quanto mais complexa a ação, maior é a importância que a fala adquire na operação realizada. O autor conclui que:

[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (Vigotski, 1989, p. 28, grifo do autor).

Como características essencialmente humanas, Vigotski identifica que a criança executa operações concretas de forma mais livre com a ajuda da fala e consegue executar procedimentos na solução de situações-problema que não estão presentes no campo visual imediato. Tal fato significa que a fala da criança atua como elemento mediador, como agente indireto capaz de incluir estímulos que não se fazem

⁶ Vigotski identifica estes experimentos como sendo semelhantes aos desenvolvidos por Köhler com primatas, no entanto observa crianças diante de uma situação problema, quando se faz necessário o uso de instrumentos para tomar posse de objetos desejados pela própria criança, por exemplo, um doce.

presentes na ação imediata, planejando ações futuras. Outra característica apontada por Vigotski é a redução da impulsividade e da espontaneidade presentes nas ações dos primatas. A partir da fala, a criança planeja e executa as soluções elaboradas na atividade. A fala durante a ação possibilita à criança perceber-se, na atividade, como sujeito que executa e que planeja a própria ação. Desta forma, a fala

[...] além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla, também, o *comportamento da própria criança*. Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto do seu próprio comportamento. (Vigotski, 1989, p. 29, grifos do autor).

O fato de a criança pequena exteriorizar seus pensamentos na forma de linguagem verbal, mesmo que não seja dirigida a outras pessoas, é identificada por Piaget como “linguagem egocêntrica”⁷. Recebe essa denominação justamente por não ser dirigida a nenhuma pessoa, por não ter caráter comunicativo e aparentemente ser dirigida a si mesma.

Para Vygotski (1989) e colaboradores, essa fala externa, chamada de “fala egocêntrica”, deve ser entendida como uma forma de transição entre a fala exterior e a fala interior. A sua função constitui-se na base para a fala interior e, na sua forma externa, assume característica de comunicação. Assim, à medida que a criança interage com as demais pessoas, a linguagem assume características de comunicação social, sendo dirigida a outras pessoas, passando a ser identificada como linguagem social.

Vigotski afirma que, para a criança, inicialmente, a linguagem tem uma função social, de comunicação com os demais sujeitos, e, posteriormente, assume função de planejamento nas diferentes situações-problema. Sendo assim, a linguagem egocêntrica

[...] além de sua função puramente expressiva e de descarga, além do simples acompanhamento da atividade infantil, converte-se com grande facilidade em pensamento, no sentido próprio da palavra, assim dizendo, assume a função de uma operação planejada, ou de resolução das dificuldades que surgem no curso da atividade (Vigotski, 2001, p. 35).

⁷ Segundo Luria (1987, p.110), Piaget interpreta o fenômeno de acordo com a concepção de que a criança quando nasce “é um ser autístico, um pequeno ermitão que vive em si mesmo, comunicando-se pouco com o mundo externo”. Vigotski, no artigo *El problema del lenguaje u el pensamiento del niño e la teoría de Piaget*, cita o próprio autor na seguinte afirmativa: “Temos denominado egocêntrico o pensamento da criança, - disse Piaget -, tratando de expressar com isso que o pensamento segue sendo autista em sua estrutura, porém seus interesses não estão orientados exclusivamente para a satisfação das necessidades orgânicas ou das necessidades do jogo, como no autismo puro, mas que estão orientados também para a adaptação mental, semelhantemente ao pensamento adulto” (Vigotski, 2001, p. 35, grifo do autor).

A linguagem externa, nesta abordagem psicológica, caracteriza-se como social, uma vez que a criança se expressa sonoramente para comunicar-se com as pessoas. A linguagem, nos primeiros momentos de vida, é entendida como mecanismo de contato social e manifestação de emoções e sentimentos. Ainda na função social, a linguagem, nos primeiros anos de vida, é compreendida como instrumento de comunicação e manifestação de interesses pessoais, porém assume características mais elaboradas, fazendo uso de palavras que representam conceitos constituidos socialmente.

A inter-relação das falas externa e interna, social e egocêntrica, é percebida por meio de muitos processos de transição, ou seja, é identificada em diversas situações quando a fala assume características e funções que transitam entre as particularidades da fala externa e da fala interna. Uma dessas situações é identificada quando a criança se percebe incapaz de resolver, sozinha, um problema. Nos experimentos realizados por Vigotski e colaboradores, verifica-se que as crianças, quando encontram dificuldade em executar uma ação, recorrem verbalmente aos adultos, procurando descrever o método que utilizaram para executar as ações. A linguagem da criança assume a característica de instrumento de revisão das próprias ações.

A fala externa, ou social, passa pela maior mudança diante do desenvolvimento da linguagem da criança a partir do momento em que a fala socializada é internalizada. Diante da dificuldade na execução de uma atividade, na ausência do adulto, a criança recorre a si própria, verbalizando as ações executadas. A verbalização da ação, seja para o adulto ou para si própria, é interpretada por Vigotski como um plano de ação que revela a íntima conexão entre a fala socializada e a fala egocêntrica. No momento em que a criança recorre a si mesma para retomar as ações executadas, a linguagem assume “uma função intrapessoal, além do seu uso interpessoal. [Assim] a história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (Vigotski, 1989, p. 30, grifos do autor).

Nos experimentos realizados para a identificação das características da linguagem egocêntrica, são encontrados três aspectos distintos: a) manifesta-se como um monólogo coletivo evidenciando-se, com frequência, entre crianças que se encontram em grupos numa mesma atividade; b) ao participar do monólogo coletivo, a criança tem a ilusão de ser compreendida pelas pessoas ao seu redor; c) esta linguagem apresenta, no seu aspecto externo, semelhança à linguagem socializada, ou seja, é audível e não se caracteriza como um murmúrio. Assim, Vigotski (2001, p. 315) afirma que “subjetivamente, sob o ponto de vista da criança, a linguagem egocêntrica ainda não está separada da linguagem social (tem a ilusão de ser compreendida); objetivamente, sua situação (monólogo coletivo) e sua forma (vocalização) não se diferenciam da linguagem social”.

Para Vigotski, a linguagem egocêntrica assume características e funções específicas.

A linguagem egocêntrica é interna por sua função, é uma linguagem para si mesmo, que se encontra no caminho de passagem ao interior, é uma linguagem meio incompreensível para os que rodeiam o sujeito. É uma linguagem que brota interiormente, de forma profunda no comportamento da criança, porém fisiologicamente é, ainda, uma linguagem externa, e não manifesta a menor tendência a converter-se em sussurro ou em qualquer outra forma quase inaudível. (Vigotski, 2001, p. 108).

Sob essa perspectiva, concebe-se que a linguagem egocêntrica é interna, uma vez que tem a função de ser organizada para o próprio sujeito como instrumento que se estabelece como meio e fim do próprio pensamento, mas se manifesta no processo de comunicação social de forma externa. Assim, Vigotski (2001, p. 108) entende que “a linguagem se converte em interna psicologicamente antes que fisiologicamente”.

Tal concepção é de extrema relevância para a psicologia histórico-cultural e para os processos educacionais, pois ilumina a compreensão de que o movimento da linguagem nos seres humanos integra-se numa dimensão interfuncional à constituição das demais funções psíquicas superiores, ampliando os nexos entre as mesmas. Esse fato não exclui a importância da constituição fisiológica das funções mentais, mas identifica que, a partir das relações estabelecidas na atividade humana, o ser humano constitui-se primordialmente no aspecto psicológico e posteriormente no aspecto fisiológico.

Concebe-se, a partir da constatação de Vigotski, que a constituição fisiológica das funções superiores, dada numa determinada condição de existência dos sujeitos, pode ser transformada mediante as diversas ações de que eles participem, em diferentes atividades humanas e, particularmente, na atividade educativa. Assim, não se concebem as bases biológicas como determinantes para constituição das funções superiores, mas ser por meio da mediação da cultura nas diversas atividades humanas que levam os sujeitos a se constituírem psíquica e fisiologicamente.

Essa compreensão nos leva a uma inversão na compreensão da realidade se tivermos como referencial teórico aquele que hegemonicamente vem sendo definido como as bases psicológicas para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, ou seja, não se trata da dimensão biológica que define as possibilidades para a aprendizagem, mas da aprendizagem que cria possibilidades para a transformação da condição de existência como humanos. Segundo Vigotski (2001), a base biológica somente pode ser considerada como a condição para a aprendizagem em casos de defectologia; mesmo assim, pelas vias compensatórias, as funções superiores podem ser potencializadas, dependendo das singularidades dos sujeitos e das atividades em geral e, em especial, da atividade educativa de que eles participem.

A atividade educativa no movimento de internalização de conceitos

Vigotski (2001) identifica quatro etapas fundamentais do movimento de internalização dos conceitos no processo de investigação sobre o uso de signos na constituição das operações mentais da criança. A primeira etapa é denominada pelo autor como “primitiva ou natural”. Consiste nas primeiras fases do desenvolvimento humano e corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. Essa fase é própria da criança pequena, que emite sons para chamar a atenção das demais pessoas, ou, ainda, para designar objetos que deseja pegar. Trata-se de uma fase em que a emissão sonora se estabelece como ferramenta de contato com as demais pessoas. É a forma primária de emissão da linguagem externa, social.

A segunda etapa é denominada “ingênua”. Corresponde a uma fase em que a criança associa as propriedades do próprio corpo e dos objetos que a rodeiam aos termos linguísticos que a identificam socialmente. De acordo com Vigotski (2001, p. 109):

[...] esta etapa se perfila com extraordinária nitidez na evolução geral da linguagem da criança e se manifesta de forma que o domínio das estruturas e formas gramaticais se antecipa nele ao domínio das estruturas e operações lógicas correspondentes a essas formas.

Nessa fase, verifica-se que a criança já estabelece vínculo entre o signo e o significado da palavra. A linguagem assume função comunicativa propriamente dita. Por meio das palavras apreendidas nas interações sociais, a criança posiciona-se em relação aos sujeitos e objetos com que interage na forma de linguagem externa.

Tendo-se como referência que a criança, nas primeiras etapas de internalização dos conceitos, desde os primeiros momentos de vida se integra a um determinado contexto social, todas as formas de comunicação vivenciadas por ela serão determinantes para a apropriação de significados sociais que permeiam a cultura familiar (ou de seus cuidadores), valores, conceitos, hábitos, concepções de mundo que são mediados pelas relações interpessoais. Trata-se dos primeiros momentos da *atividade educativa* que visa à inserção da criança no contexto social.

A terceira etapa é denominada “fala egocêntrica da criança”. Caracteriza-se pelo uso de signos externos na resolução de tarefas psíquicas. “É a etapa tão conhecida de contar com os dedos da aquisição da aritmética, a etapa dos signos mnemotécnicos externos como apoio à lembrança” (Vigotski, 2001, p. 109). Entende-se que, nesta etapa do desenvolvimento da linguagem, haja um planejamento mental das ações da criança mediado por instrumentos concretos, como recursos de memória, e por signos que se constituem em conceitos sociais apropriados anteriormente. Nesta etapa, verifica-se a presença de ações abstratas que variam em qualidade, no entanto, os signos e os recursos externos são internalizados por meio da mediação do significado so-

cial que os objetos possuem. Evidencia-se a relação mútua entre a linguagem externa e a interna como constitutiva do psiquismo da criança.

Essa etapa antecede a posterior, denominada “crescimento para dentro”. Vigotski a identifica, assim, ao compreender que a linguagem externa se converte em linguagem interna. Torna-se possível identificar mudanças significativas no processo mental em relação à etapa anterior.

Trata-se do cálculo mental ou da aritmética silenciosa no desenvolvimento da criança, é a denominada memória lógica, que utiliza relações internas na forma de signos interiores. Na esfera da linguagem, corresponde à fala interna ou inaudível. O mais notável neste sentido é que entre as operações externas e internas existe neste caso uma interação constante, as operações passam continuamente de uma forma a outra. (Vigotski, 2001, p. 109).

Nestas etapas, quando a criança é exposta a outras formas sistematizadas de relações interpessoais, como é o caso das creches, escolas de educação infantil e outros grupos sociais que cumprem funções semelhantes, o entendimento de como se organiza a linguagem e o pensamento da criança em sua gênese por parte dos profissionais da educação é determinante para a definição das ações educativas. Estas ações devem ser definidas de forma intencional e sistematizada, visando à ampliação das relações interpessoais possibilitadas no contexto familiar. A compreensão de como ocorre a transformação da linguagem social ou externa da criança para a linguagem interna pode definir ações pedagógicas que potencializem o desenvolvimento infantil.

No contexto da educação formal, nos níveis do ensino regular, a apropriação da gênese do pensamento e da linguagem por parte dos profissionais da educação determina o modo como é feita a compreensão e a interpretação da linguagem e das formas de organização do pensamento da criança. Compreender as manifestações do pensamento da criança mediada pelas diferentes formas de linguagem, em especial pela linguagem oral e escrita, pode determinar as formas de organização do ensino que visa à superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico.

De uma forma geral, essas relações se estabelecem na esfera da linguagem verbal, no entanto, deve-se salientar, segundo Vigotski (2001), que existem áreas do pensamento que não se vinculam, necessariamente, a essa forma de manifestação, inserindo-se também como função emocional-expressiva.

Sobre a presença da fala egocêntrica em diferentes idades, identificamos, em sistemas semânticos fechados na aprendizagem de conceitos, que crianças escolarizadas permeiam suas falas decorrentes de processos dialógicos com momentos em que a fala assume características e funções próprias da linguagem egocêntrica (Bernardes 2006). Estas observações corroboram com a concepção de que este tipo de linguagem não se finds numa determinada etapa do desenvolvimento infantil, mas que se perpetua na organização do pensamento e da linguagem dependendo da necessida-

de e das condições em que o sujeito se encontra, mediante sua organização mental diante de uma nova situação.

Na particularidade da atividade pedagógica, como unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo (Bernardes, 2009), verifica-se, nas pesquisas empíricas com crianças escolarizadas nas séries iniciais, que, quando o educador se apropria do movimento histórico de constituição do psiquismo humano, o conjunto de ações executadas na organização do ensino altera-se (Bernardes, 2006; Bernardes & Moura, 2009).

As ações das crianças e do educador não são mais executadas e interpretadas como sendo realizadas de forma espontânea. As ações do educador em atividade de ensino são entendidas e explicadas como ações organizadas intencionalmente, com a finalidade de potencializar o desenvolvimento do psiquismo das crianças a partir das relações entre a fala e a atividade prática. Tal finalidade se objetiva na transformação da individualidade de cada criança pela mediação das significações na atividade pedagógica. As ações das crianças em atividade de estudo são entendidas como manifestações do movimento de apropriação da produção cultural humana, que se objetivam na constituição de seu psiquismo.

O que poderia ser explicado como ações espontâneas por parte da criança é entendido como manifestações que correspondem ao movimento histórico de internalização do conjunto de códigos elaborado historicamente pela linguagem social, constituindo-se em linguagem interna e em pensamento abstrato. A mediação das significações na atividade pedagógica ocorre intencionalmente quando inseridas num contexto cujos objetivos de ensino e de estudo correspondam ao fim desejado, à sua finalidade, ou seja, quando as ações do educador e dos educandos visam ao processo de humanização pela apropriação da produção cultural humana.

Algumas considerações

A partir da análise ontogenética do pensamento e da linguagem, os trabalhos de Vigotski e colaboradores apontam para o fato de que a evolução do pensamento da criança é decorrente da influência de instrumentos mediadores na atividade humana. Neste sentido, as atividades práticas e as significações nelas mediadas, que representam as abstrações do que é produzido pelos homens, assumem condição de destaque na psicologia histórico-cultural.

Nas atividades práticas, por meio da linguagem, são mediados os significados dos objetos materiais e ideais, conceitos em desenvolvimento pela própria historicidade da produção humana. Os significados sociais dos objetos são de ordem supra-individual e necessitam ser apropriados pelos sujeitos para que eles se humanizem, ou seja, possam compartilhar da cultura elaborada historicamente, desenvolvendo potencialidades universais, humanas genéricas.

Não se trata exclusivamente da apropriação da cultura elaborada por um grupo social ou por uma sociedade específica, mas, quando nos referimos à apropriação da produção cultural humana, damos ênfase à necessidade de superação das condições próprias do ambiente em que os sujeitos convivem e se integram, uma vez que se limitam às condições particulares da condição humana.

Trata-se de uma dimensão ética pautada na necessidade de criar possibilidades reais na atividade educativa, em particular na atividade pedagógica, para que os sujeitos ampliem as possibilidades de acesso à cultura elaborada historicamente. Tal posicionamento não desconsidera, ou não deixa de valorizar culturas locais, particulares, próprias de grupos segmentados.

Concebemos que toda produção cultural deva ser mediada nas atividades educativas, pois devem ser entendidas como produto da atividade criativa e intelectual do homem. No entanto, quando se visa à potencialidade do humano no homem, necessariamente precisa-se alargar os limites do ambiente e da cultura local para que se superem as possibilidades particulares de existência em busca das possibilidades universais do ser genérico, nos sujeitos individuais.

Consideramos que, para se objetivar a dimensão universal nos sujeitos individuais, há de se relevar o conhecimento universal a ser mediado nas atividades educativas, uma vez que este amplia os limites da produção local no desenvolvimento das potencialidades humanas. Trata-se de universalizar as condições de existência dos sujeitos, mediada pelo conhecimento entendido como produção humana universal elaborada historicamente.

Nestas condições, criam-se possibilidades para a constituição do homem a partir da relação sujeito-objeto, mediada pela atividade humana. A concepção marxiana de constituição do real manifesta-se quando o homem, em atividade, transforma a natureza e se transforma. Tais princípios são norteadores da compreensão da constituição do humano no homem, ao mesmo tempo em que nos reporta à compreensão da totalidade na constituição do homem a partir da materialidade da condição humana, constituída historicamente. Assim, reportamo-nos aos pressupostos marxianos para afirmar que é na atividade que o homem se constitui na relação com a natureza (interna e externa) e a transforma.

As significações são mediadas nas atividades humanas, particularmente na atividade educativa. Entendemos que o que determina a condição de existência do ser genérico humano seja a atividade na qual os sujeitos se inserem, no entanto, a atividade prática sem as significações se esvazia em si mesma, não se constituindo como meio de apropriação da produção humana elaborada historicamente. Há de se considerar a *unidade* entre a *atividade* e as *significações* para que os motivos desencadeadores das ações estejam relacionados aos objetivos e aos fins da atividade.

Referências

No que se refere ao objeto deste estudo, tem-se que os princípios psicológicos que criam possibilidades para que a educação atinja o seu fim consideram que a condição de existência dos sujeitos como *ser social* determina o modo de organização das ações na atividade educativa. Assim, resgatamos a concepção marxiana de que a consciência é determinada pela vida, e não o inverso, ou seja, a consciência não determina a vida, é determinada por ela. Fato que nos leva a considerar que o educador somente pode organizar a atividade educativa e/ou pedagógica que cumpra sua finalidade se a sua formação e sua condição de existência forem pautadas nos pressupostos que expliquem a existência humana a partir da vida social.

Nas sociedades atuais, onde as relações de poder se fundem nos princípios de perpetuação das relações econômicas e políticas pela dominação do capital e pela desigualdade social e econômica, o que se verifica é o esvaziamento dos pressupostos que poderiam criar possibilidades de igualdade entre os homens pelo direito de acesso à produção material e não material elaborada historicamente.

Estas relações de perpetuação do poder, próprias das organizações sociais que detêm o controle da produção e do capital, com dominação política, vêm se objetivando na formação do profissional da educação e na educação nacional, em todos os níveis de escolarização, assim como em outras áreas de formação humana.

Defendemos que, pela atividade educativa, podem e devem se objetivar novas possibilidades de formação dos sujeitos, a partir da apropriação da condição humana do ser genérico pelos seres individuais. Para que tal intento se objetive em nossa sociedade, é necessário rever os fundamentos que organizam a nossa sociedade e os princípios de formação dos sujeitos de forma ampla e, especificamente, dos profissionais da educação, assim como precisam ser revistas as condições de trabalho em geral e, em especial, do trabalho realizado na atividade pedagógica, o trabalho educativo.

Contradicoratoriamente, as condições de existência possível nas sociedades que têm como centro a valorização do capital (aspectos econômicos) e não a valorização do humano (aspectos sociais) são definidas para que tais princípios de formação não se objetivem devido à necessidade de permanência das relações socioeconômicas instituídas. Atualmente, quando a desapropriação da produção humana é condição de existência na sociedade, e a alienação é historicamente presente no movimento de formação dos sujeitos, ainda assim consideramos ser necessário, e possível, criar possibilidades de superação (ainda que parcial) da condição alienada e alienante mediada na formação dos sujeitos.

Esta é uma necessidade, um compromisso ético e político de quem luta pela educação como meio de transformação da sociedade e da consciência dos sujeitos que a integram.

Bernardes, M. E. M. (2000). *As ações na atividade educativa*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bernardes, M. E. M. (2006). *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 235-242.

Bernardes, M. E. M., & Moura, M. O. de. (2009). Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35, 463-478.

Duarte, N. (1993). *A individualidade para si: contribuições de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2000). *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2a ed. ver. amp). Campinas, SP: Autores Associados.

Leontiev, A. N. (1970). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.

Lukács, G. (1978). *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Marx, K., & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.

Oliveira, M. K. de. (1999). Organização conceitual e escolarização. Em M. B. de Oliveira & M. K. de Oliveira. *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. (pp. 81- 99). Porto Alegre: Artes Médicas.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. Em A. A. Abrantes, N. R. da Silva & S.T. F. Martins. *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 422-433.

- Tonet, I. (2009). Introdução. Em K. Marx & F. Engels, *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas* (Vol. 5). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotski, L. S. (2001). *Obras escogidas* (Vol. 2). Madrid: Machado Libros.

Recebido em 10/04/2011
Reformulado em 08/11/2011
Aprovado em 09/11/2011

Sobre a autora

Maria Eliza Mattosinho Bernardes (memberna@usp.br)
Universidade de São Paulo, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP.
Professora doutora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.
Líder do GEPESPP – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: aspectos da teoria histórico-cultural.

Endereço para Correspondência:

Av. Senador Vergueiro, n. 779, ap. 91, Jardim do Mar, São Bernardo do Campo, SP.
CEP 09750-000 - Fone: (11) 2356-7187 ou (11) 8457-4231

Texto adaptado e ampliado do trabalho “Pensamento e Linguagem: Gênese e Implicações no Processo Educacional” apresentado no IV CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia, X Semana de Psicologia da UEM/2009, em seção coordenada.