

# Relações entre conteúdos de ensino E processos de pensamento

## The relationship between teaching contents and thinking processes

Angelo Antonio Abrantes  
Lígia Márcia Martins

### Resumo

À educação escolar cumpre a função de transferir as conquistas científicas e culturais às novas gerações, pela via da apropriação de conhecimentos, possibilitando-lhes o desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais. Com esta investigação conceitual objetivamos afirmar que o referido desenvolvimento demanda a apropriação da forma de pensamento mais desenvolvida produzida historicamente, isto é, relaciona-se com o processo de superação do pensamento empírico pelo teórico. O pensamento empírico, derivado direto da atividade sensorial das pessoas sobre os objetos da realidade é a forma primária de pensamento, levando ao conhecimento do imediato na realidade. Não obstante sua amplitude não é suficiente para apreender a realidade em suas múltiplas determinações, dado requerido pelo pensamento teórico. Este, também considera o que é dado sensorialmente, porém, visa reproduzir o processo de transformação das coisas, representando, por meio de conceitos, o concreto existente como algo em constante formação. Portanto, a superação almejada não poderá ocorrer de forma espontânea, mas apenas por uma planejada organização do ensino, que possibilite aos indivíduos a apropriação dos conteúdos históricos que se expressam em conceitos.

Palavras –chave: ensino; desenvolvimento humano; pensamento empírico; pensamento teórico.

### Abstract

The function of school education is to transfer the scientific and cultural conquests to new generations by promoting the knowledge assimilation (appropriation), therefore making possible the maximum development of intellectual capacities. This theoretical research affirms that this development demands the assimilation of the most historically developed way of thinking, i.e., asks for the overcoming of empirical thinking by theoretical thinking. Empirical thinking derives directly from sensorial activity on the reality objects; it is the primary form of thinking, which conducts to an immediate reality knowledge. Nevertheless, its comprehensiveness is not sufficient to apprehend reality in its multiple determinants, what is only possible to the theoretical thinking.

*Professor Deptº. de Psicologia, Unesp–Bauru; Mestre em Psicologia da Educação, PUC–SP; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Social e Educação (NEPPEM), Pós-graduação em Educação para Ciências e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (NEPEI) – Deptº. Psicologia, Unesp-Bauru; Doutorando em Educação – Unicamp. Endereço: Rua Nelson Yoshiura, 2-15 – Jardim Panorama – Cep 17011-250 – Bauru – São Paulo – angeloaa@fc.unesp.br*

*Professora Doutora do Departamento de Psicologia, Unesp–Bauru; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI), Deptº. de Psicologia, Unesp-Bauru e integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Marxismo vinculado à Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp– Araraquara. Endereço: Rua Mário F. Nogueira, 2-80 – Jardim América – CEP 17045-100 – Bauru – São Paulo – ligiamar@fc.unesp.br.*

Theoretical thinking also considers the sensorial data, but searches for the reproduction of transformation processes of the phenomena, representing through concepts the existent concrete reality as something in constant formation. Thus, the desired overcoming of empirical thinking by theoretical thinking cannot occur spontaneously, but only through a planned organization of the teaching process, which makes possible to the individuals the assimilation of the historical contents which express themselves in concepts.

Key-words: teaching; human development; empirical thinking; theoretical thinking.

À educação escolar, independente do nível ao qual nos referimos, cumpre a função de transferir as conquistas científicas e culturais às novas gerações, possibilitando-lhes, pela via da apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas superiores e suas correspondentes habilidades operacionais. Esta função lança, de antemão, aos educadores um grande desafio: desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade.

Refletir sobre as formas educativas que podem promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais é crucial para enfrentar o desafio colocado. Destacamos inicialmente que entendemos por “capacidade” a expressão de um dinâmico processo que se produz na atividade social para dar respostas a necessidades também produzidas socialmente.

Estando convencido que a capacidade existe somente no estado de evolução, nós não devemos esquecer que esta evolução não pode se realizar de outro modo senão no processo de uma atividade qualquer, prática ou teórica. Em seguida, que a capacidade não pode aparecer fora de uma atividade concreta adequada (TEPLOV, 1966, p. 215 grifos do autor [tradução nossa]).

O desafio por nós apresentado permeará o desenvolvimento de todo o texto, que está organizado na seguinte forma: no primeiro tópico foram apresentados e analisados dois enfoques explicativos da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para relação entre estes posicionamentos teóricos e a prática educativa a eles subjacente. Em seguida, retomamos algumas teses da Psicologia histórico-cultural sobre o processo de construção do psiquismo humano, procurando demonstrar a unidade contraditória que constitui os processos de aprendizagem e desenvolvimento, afirmando a importância do ensino como determinação ao desenvolvimento individual.

No terceiro tópico desenvolvemos reflexões sobre os processos de pensamento, estabelecendo distinções entre diferentes formas de se relacionar com a realidade: aquelas que se caracterizam pelo pensamento empírico e as que se caracterizam pelo pensamento teórico.

*As funções psicológicas superiores compreendem os processos mentais desenvolvidos por decorrência das apropriações do patrimônio material e intelectual, histórica e socialmente construído. Segundo Vigotski (1991), às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie (funções psicológicas primárias ou elementares) são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular, dependentes, portanto, de suas condições objetivas de vida e aprendizagens.*

Afirmamos a necessidade de superação do pensamento empírico pelo mais elaborado, o teórico, que possibilita maior aproximação com a verdade da realidade objetiva.

Finalmente em nossas considerações finais retomamos em outras bases o desafio que permeou a construção deste texto, procurando destacar o processo de superação do pensamento empírico pelo dialético por meio dos conteúdos de ensino.

## **1- Desenvolvimento e aprendizagem: posicionamentos teóricos no campo educacional**

Ao longo do tempo foram muitas as interpretações acerca das relações entre desenvolvimento psíquico e educação escolar. Consideramos que enfoques sobre inter-relações entre processos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento marcaram significativamente a própria história da psicologia e da pedagogia passando, mais recentemente, a ocupar lugar de destaque também junto à neuropsicologia e neurociências. Podemos sintetizar o tratamento dispensado às questões referidas identificando três grandes orientações de pensamento.

A primeira pressupõe independência dos processos de desenvolvimento em face dos processos de ensino-aprendizagem. Considerando o desenvolvimento uma sucessão universal e natural de etapas mentais, a aprendizagem encontra-se condicionada pela maturação das funções próprias a cada uma delas. Por decorrência, o curso do desenvolvimento é pré-requisito para as aprendizagens, subordinadas a ele, fundamentalmente, pela via da maturação dos mecanismos acionados pelo organismo nas diversas situações sociais, dentre elas, as de aprendizagem.

Estes princípios, emergentes na primeira metade do século passado, exerceram grandes influências no campo pedagógico, e ainda hoje os vemos recuperados com grande força nas propostas construtivistas. Nesta perspectiva, o desenvolvimento psíquico se realiza atendendo a leis próprias, influenciando-se apenas secundariamente pela educação. O ensino edifica-se em níveis de desenvolvimento já alcançados e assim sendo, centra-se muito mais naquilo que o aluno revela ser capaz de dominar do que na proposição de estratégias de superação daquilo que não domina.

Deste ideário resultam usuais expressões explicativas do desempenho de alunos, a exemplo de “maturidade”, “prontidão”, “nível de aprendizagem” etc.; dados muitas vezes acompanhados por um sentimento de impotência por parte do professor como se ele nada pudesse fazer diante do desempenho discente que pouco depende de suas ações.

Segundo Arce (2000), a aprendizagem assim concebida representa um processo de construção individual do sujeito a partir de representações internas próprias. Neste sentido, centra-se grande atenção nos contextos, nos cenários, dos quais resultam as representações determinantes da complexificação dos níveis de desenvolvimento intelectual.

No planejamento educacional, dissocia-se forma e conteúdo de ensino, preterindo-se o segundo em nome do primeiro. O foco de atenção centra-se nas ações dos alunos a partir da e sobre a realidade imediatamente experienciada. A experimentação prática e os procedimentos de ensino adquirem importância sem par, comprometendo sobremaneira o

*Apesar da polissemia que tem acompanhado a expressão construtivismo, consideramos Jean Piaget sua referência nuclear, em torno do qual constelam inúmeros outros teóricos. Neste texto, por seus objetivos, não exploraremos tais nuances, referindo-nos ao construtivismo piagetiano.*

indissociabilidade entre saberes científicos, conteúdos do processo ensino-aprendizagem e as formas pelas quais este processo se realiza.

A segunda orientação de pensamento identifica aprendizagem e desenvolvimento, concebendo-os como sinônimos ou equivalentes. Neste sentido, como diria Vigotski, “o desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra para o objeto” (2001, p.105). O desenvolvimento atende a leis naturais que condicionam um paralelismo entre tais processos.

Levando em conta estas leis, às aprendizagens cumprem a função organizativa das ações e reações, a instalação de comportamentos que possam representar tanto a complexificação quanto a substituição de processos inatos. A instalação de repertórios atitudinais, de hábitos e habilidades tornam-se o principal objetivo do ensino.

Tais preceitos deram suporte à pedagogia tecnicista ; que marca substancialmente as décadas de 1960 e 1970; e que segundo Saviani (1984) recorre aos fundamentos teóricos da psicologia e da engenharia comportamental, da ergonomia e da cibernética compartilhando a inspiração filosófica neopositivista e funcionalista neles presentes. Mais recentemente retornam, implicitamente, na pedagogia das competências , que identifica a educação escolar com a construção de qualidades (competências) desenvolvidas no indivíduo por meio daquilo que ele faz. A construção do conhecimento circunscreve-se ao enfrentamento de desafios lançados pela ação; pelas demandas estabelecidas a partir de situações a serem vividas ou resolvidas pelo indivíduo em formação.

Em análise sobre as reformas educacionais pós Lei de Diretrizes e Bases - L.D.B./1996 e ascensão simultânea da pedagogia das competências, Silva Jr e Cammarano Gonzáles (2001) chamam-nos a atenção para a dupla face deste modelo educacional, qual seja: se por um lado exige a construção de conhecimentos por meio de uma prática social (o que é potencialmente positivo) por outro, se furta da análise sobre as bases valorativas desta prática, que na atualidade constituem-se dos valores econômicos do mercado. Evidenciando a positividade explícita e negatividade oculta deste modelo os autores afirmam que sua adoção, para se efetivar coerentemente com o ideal humanizador da educação, demanda a negação da base valorativa sobre o qual se encontra alicerçada a sociedade contemporânea, implicando “(...) a produção de um modelo de competências às avessas” (p. 32).

Importante destacar que tanto o primeiro quanto o segundo modelo apresentados até este momento têm muito em comum. Consideram as leis do desenvolvimento como leis naturais, diretamente condicionadas pelo sistema nervoso e entendem a aprendizagem como ato estritamente dependente do indivíduo graças às suas propriedades inatas particulares e às suas respostas aos estímulos do meio. Como resultado, as dificuldades ou sucessos na aprendizagem acabam sendo atribuídos ao organismo ou ao psiquismo, dado que isenta os educadores de análises mais aprofundadas acerca do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do ato de ensinar; bem como acerca do próprio desenvolvimento do psiquismo.

Não dedicaremos maior atenção à pedagogia tecnicista. Cumpre-nos apenas apontá-la em seu afiliação com o modelo teórico em tela.

Para aprofundamento desta análise sugerimos: Martins, L. M. Da formação do homem em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Duarte, N. (Org.) Crítica do fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

Não se trata de preterir do psiquismo o seu substrato orgânico, mas alçar uma compreensão sobre ambos para além da dicotomia positivista, ou seja, apreendê-los em sua unidade dinâmica. Esta perspectiva lança-nos ao terceiro modo explicativo das relações entre aprendizagem e desenvolvimento representado pela psicologia histórico-cultural, fundamento nuclear das nossas reflexões.

## **2- Desenvolvimento e aprendizagem como unidade contraditória: psicologia histórico-cultural e gênese do psiquismo**

Lev Semenovich Vigotski (1896 -1934) foi o representante principal do movimento que criou a teoria histórico-cultural, uma das principais referências para o desenvolvimento da psicologia sobre as bases do materialismo histórico dialético e, conseqüentemente, para compreensão do psiquismo em seu desenvolvimento. A premissa fundante desta teoria é a tese segundo a qual os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente constituída.

Vigotski (1984) desenvolveu o conceito de atividade coletiva (ou social) a partir da qual deriva a atividade individual. Considerou a unidade entre a atividade externa das pessoas, que denominou processos interpsíquicos, e a atividade interna dos indivíduos, os processos intra-psíquicos. A dinâmica do movimento em que os processos interpsíquicos são traduzidos para intra-psíquicos foi chamado de internalização.

A internalização ocorre por meio da apropriação de signos que são, segundo Vigotski, os “portadores reais da cultura humana”. São eles os mediadores semióticos das relações dos homens com o mundo físico e social, bem como os constituintes do desenvolvimento psíquico. Eles permitem ao ser humano criar modelos mentais dos objetos, da realidade e atuar com eles e a partir deles, no planejamento e coordenação da própria atividade.

As operações com signos estão na base da consciência humana. Com isso, Vigotski está afirmando que o psiquismo é uma de suas principais expressões, o pensamento, surge no processo de relacionamento do indivíduo com a realidade externa, objetiva. Não se trata de um interacionismo indivíduo-realidade externa, em que os pólos da relação são independentes e encontram-se destacados um do outro. A natureza histórico-social do ser humano pressupõe inicialmente a unidade entre a realidade objetiva, que se realiza e se torna mais complexa pela atividade humana que visa atender necessidades produzidas histórica e socialmente, e a realidade subjetiva, que também se complexifica e se realiza a partir da atividade do indivíduo no mundo.

A dialética deste processo implica a compreensão histórico-social de todas propriedades humanas. Para ilustrar esta assertiva, Leontiev (1978) recorre à seguinte analogia: a produção se realiza por meio de máquinas e instrumentos, e neste sentido, é consequência do funcionamento destes; entretanto, as máquinas e instrumentos são criados pela produção, do que se conclui que tanto as produções quanto as ferramentas que as sustentam devam ser concebidos como produtos históricos.

Evidencia-se que por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades; e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais cada vez mais complexos tornam-se necessários. Por esta via os processos mentais se complexificam dando origem ao que Vigotski denominou de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores.

Pino (2000) chama-nos atenção para o duplo sentido com o qual o termo função aparece na obra de Vigotski, considerando a decodificação dessa abrangência requisito para sua real compreensão. Um primeiro sentido, advindo do campo sociológico, aponta função como desempenho próprio a determinada posição social, indicando portanto ações, fazeres realizados. Um segundo, advindo do campo matemático, apresenta função como correspondência entre elementos de dois conjuntos diferentes.

E o que esta abrangência significa no pensamento vigotskiano? Primeiro, que não podemos considerar os processos mentais superiores como produtos de uma estrutura psíquica em si, estática, subjetivista e a-histórica. Eles não são faculdades psicológicas na perspectiva das teorias funcionalistas. Segundo, é preciso ter claro que as funções mentais de que fala Vigotski são processos produzidos sob dadas condições de vida e de desenvolvimento, correspondem a tais condições, que não são sempre as mesmas para um mesmo indivíduo e muito menos para diferentes indivíduos.

Significa, também que no conceito vigotskiano de função vinculam-se o ato de produzir e o produto deste ato, isto é, o ato de funcionar e o funcionar de determinada maneira. Por conseqüência, a função, por exemplo, de pensar, de falar, de rememorar etc. se forma e se concretiza no ato de pensar, de falar, de rememorar. Se as funções superiores se concretizam nos atos e se os atos são relacionais, isto é, são sociais por sua natureza, as condições objetivas que os sustentam não dependem do indivíduo apreendido isoladamente.

Disto resulta a concepção que Vigotski apresenta dos processos mentais superiores como relações sociais internalizadas, o que nos reporta à proposição da dinâmica interpessoal/intrapessoal. Para não incorreremos no risco de naturalização das relações sociais é importante retomar o preceito materialista histórico segundo o qual na base das relações sociais estão as relações sociais de produção, as formas político-econômicas pelas quais se estruturam a organização social.

A partir destas considerações acerca da gênese das funções psicológicas superiores, podemos apresentar outra importante tese da teoria histórico-cultural representada pela afirmação de que o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos procedimentos e conhecimentos elaborados histórica e socialmente pelo gênero humano. Portanto, para que haja desenvolvimento é necessário que haja aprendizagem de conteúdos concretos que expressam a atualidade dos problemas colocados pela sociedade.

A questão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem foi profundamente explorada por Vigotski, e seguidores, rompendo tanto com as teorias que colocavam o desenvolvimento como precedente à aprendizagem quanto as que apresentavam estes dois processos como sinônimos ou equivalentes.

Para Vigotski o processo de desenvolvimento só pode ser compreendido em sua totalidade se analisado em sua dupla expressão: por meio daquilo que revela as aquisições já alcançadas (que ele denomina nível de desenvolvimento efetivo) e, sobretudo, por meio do que está em curso de desenvolvimento, isto é, processos que ainda não se efetivaram mas que constituem a área de desenvolvimento potencial. É apenas interferindo nesta área que a aprendizagem pode promover o desenvolvimento e conferir-lhe direção. Evidencia-se assim a estreita vinculação entre o desenvolvimento psíquico e os sistemas educativos e de ensino, pois sob tais condições é que os indivíduos podem se apropriar dos conhecimentos historicamente sistematizados ou participar de relações na escola que produzem obstáculos a esta aquisição.

No contexto teórico da Psicologia histórico-cultural podemos reconsiderar o desafio de desenvolver capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados como mediadores da relação do indivíduo com a realidade, ou seja, o desafio de organizar o ensino de forma a promover o desenvolvimento individual.

Temos elementos para ponderar que esta tarefa não pode partir da perspectiva de que primeiro se deve desenvolver capacidades do pensamento esvaziado de conteúdos para que em seguida, com o pensamento desenvolvido até um determinado nível, a tarefa de ensinar seja facilitada. Como também não é possível partir do princípio ingênuo de que qualquer aprendizagem realizada passará a ser instrumento de mediação do indivíduo com a realidade promovendo-lhe o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

### **3- Educação e desenvolvimento: do pensamento empírico ao pensamento teórico**

No processo educativo é necessário projetar seres humanos desenvolvidos e criativos, em toda a sua complexidade, para mediar ações de ensino, desde as mais simples, para que seja possível construir, ao longo da existência individual, um modo de se relacionar no mundo pautado por saberes autênticos. “O pensamento é o reflexo da realidade sob forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem” - grifo do autor (KOPNIN, 1978, p. 121).

O conhecimento advindo da atividade de conhecer, na qual o pensamento exerce importante papel, deve coincidir em conteúdo com a própria realidade objetiva que se encontra fora dele e, após se concretizar pela prática, levar ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações. (KOPNIN, 1978). O acesso ao conhecimento produzido pela atividade coletiva do ser humano é determinação essencial ao desenvolvimento do pensamento como função psicológica.

Assim sendo, é necessário considerar o movimento de transformação do conjunto de princípios sistematizados historicamente, a partir de leis do movimento da realidade, em processos psicológicos de orientação do pensamento. É por meio deste processo de internalização que o indivíduo desenvolverá instrumentos psicológicos que mediarão sua relação com a realidade.

Para desenvolvermos a reflexão sobre o processo de desenvolvimento do pensamento recorreremos à distinção que Davidov (1988) estabelece entre o que chamou de pensamento empírico e pensamento teórico, afirmando que é o último que possibilita maior aproximação sobre a verdade da realidade objetiva.

O autor inicia sua exposição sobre as particularidades do pensamento empírico indicando que a produção de idéias e de representações da consciência esteve historicamente, e num certo sentido está até hoje, ligado diretamente à atividade prática e social das pessoas. As representações, os pensamentos, as relações entres os homens são emanações diretas do comportamento material.

No processo de desenvolvimento da atividade cognoscitiva do ser humano surgem sistemas verbais e materiais que expressam representações de aspectos da vida material, surgindo primariamente os que podem ser observados e constatados pela percepção. Este processo permitiu diferenciar e designar verbalmente classes de objetos e continua permitindo que surjam novas classificações. denominadoras para realizar generalizações em forma de juízos, que são utilizados nos raciocínios.

Este processo permite dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata.

Sobre a base das designações verbais dadas as representações gerais e aos resultados das observações diretas, o homem pode estruturar juízos (...) Uma serie de juízos particulares sobre qualquer objeto pode ser substituído por uma nova palavra, uma denominação cujo conteúdo pode ser uma representação reduzida ou geral de todo um grupo de objetos. Com ajuda destas representações gerais e dos juízos expressos a partir delas, o homem está em condições de realizar raciocínios bastante complexos (DAVIDOV, p. 122 [tradução nossa]).

As representações formadas na base da atividade prática estabelecem condições para se realizar o que chamamos de pensamento, função psicológica que utiliza as palavras. O pensamento empírico se constitui deste processo que transforma as imagens captadas pelos sentidos numa expressão verbal. Este processo que permite “organizar” a realidade é a expressão verbal dos órgãos do sentido em sua relação com a realidade. O pensamento desta qualidade é derivado direto da atividade sensorial das pessoas em relação aos objetos da realidade e, como uma forma primária de pensamento, tem um caráter diretamente empírico ainda que se realize necessariamente pela expressão verbal.

O pensamento empírico leva ao conhecimento do imediato na realidade, revela aspectos que se expressam pela categoria da existência presente (quantidade, qualidade, propriedade, medida etc.).

A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. ‘O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria de existência’ (DAVIDOV, p.123).

A qualidade do conhecimento que se torna acessível ao ser humano pelo pensamento empírico se vincula diretamente ao plano concreto das imagens. Do movimento que se inicia com as impressões de algo que se expressa cognitivamente surge a determinação qualitativa e quantitativa do objeto captado, a identidade e a diferença se tornam acessíveis. O pensamento empírico é pautado pelos princípios da lógica formal.

(...) suas possibilidades cognoscitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo da discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, incluindo as que em um momento determinado não são observáveis, pois são deduzidas indiretamente na base de raciocínios (DAVIDOV, p.124)

Apesar da amplitude de possibilidades do pensamento empírico, ele não é suficiente para apreender a realidade em suas múltiplas determinações, para isto é necessário considerarmos as características do pensamento teórico, que não prescinde de momentos de análise e diferenciação da realidade, mas também não se limita a eles.

Como afirma Davidov (1988) o sensorial e o racional não são dois processos isolados da construção de conhecimentos sobre a realidade, são momentos de um mesmo processo e participam permanentemente do processo de conhecer a realidade.

O ‘caráter racional’ dos dados sensoriais aparece não apenas quando se lhes dá a forma verbal universalmente significativa (ou forma de juízo), como também que um indivíduo isolado, guiando-se pelas necessidades sociais, diferencia, desde as posições de todo o gênero, as propriedades objetivas das coisas e também leva em consideração os juízos de outras pessoas (DAVIDOV, p. 125 [tradução nossa]).



O autor afirma que o pensamento teórico não opera nas bases das representações gerais como no pensamento empírico, mas sim por meio de conceitos, entendidos como uma forma de atividade mental pela qual se reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações, numa unidade que reflete a essência do movimento do objeto material.

O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência (DAVIDOV, p. 126 [tradução nossa]).

Os conceitos são criações históricas da sociedade que existem objetivamente na forma de atividade humana e nos resultados conquistados desta atividade. Existem e se expressam tanto teoricamente como nos objetos criados de forma racional.

O ser humano, considerado isoladamente, deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que já existem na sociedade como anterioridade, “ele não os cria, senão os capta, os apropria. O conceito como norma de atividade para o indivíduo atua no ensino como primário em relação as suas diversas manifestações particulares” (DAVIDOV, p.128 [tradução nossa]). Os indivíduos captam os conceitos antes de aprender atuar na realidade empírica.

O conceito se caracteriza como algo universal que atua como instrumento psicológico, mediação do indivíduo na avaliação das coisas com que se depara empiricamente. Por um lado ele é dado ao indivíduo como desafio, resultado da experiência humana cristalizada, por outro ele é resultado, aparece secundariamente se considerarmos a atividade produtiva de toda a humanidade.

Inicialmente o conhecimento advindo da atividade de conhecer separa e fixa as “coisas” da realidade em suas relações externas, como relações consideradas isoladamente, sem considerar que participam de um sistema maior, que derivam de outras coisas ao mesmo tempo que geram outras. Em um exame teórico, advindo do pensamento teórico na sua relação com a realidade, os inter-relacionamentos mais amplos são considerados; toma-se o fenômeno pensado no seu trânsito, no processo em que uma coisa se transforma em outra conservando o aspecto positivo da primeira.

O pensamento teórico tem seu conteúdo peculiar, diferente do conteúdo do pensamento empírico; é a área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual estes fenômenos somente podem ser objeto de exame empírico (DAVIDOV, p. 129 [tradução nossa]).

No pensamento teórico uma coisa aparece como manifestação de outra dentro de um certo todo, e não como uma realidade autônoma. O trânsito de uma coisa a outra, a superação da especificidade de uma coisa durante sua conversão em outra é o conteúdo do pensamento teórico. Ele considera as coisas reais, dadas também sensorialmente, porém visa reproduzir o processo de passagem e transformação das coisas, compreende o objeto pensado na sua relação com a totalidade da realidade e na sua dependência diante do sistema que integra.

Em outros termos, podemos afirmar que o pensamento teórico busca penetrar nas relações internas do material factual que toma como objeto, abarcando aspectos que não

podem ser observados na existência do presente imediato. Não desconsidera as contradições que se apresentam no presente e busca correlações mentais com o passado do fenômeno que nele se expressa, vislumbrando e projetando as tendências de movimento do fenômeno, ou seja, vincula-se com o futuro a partir das possibilidades concretas com que se depara.

o presente e observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as possibilidades de futuro; nestes trânsitos está a essência da mediação, da formação de sistemas, do todo a partir das diferentes coisas interatuantes. O pensamento teórico ou o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas, não coincidentes e assinalar seu peso específico neste todo (DAVIDOV, p.131 [tradução nossa]).

O pensamento teórico ao representar o concreto como algo em formação pode chegar à complexidade de manifestações do todo, reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que integra o objeto do pensamento, expressar encadeamentos, leis e necessidades das coisas singulares em relação com o universal. Considerando a unidade na diversidade, capta essencialmente a transição de um fenômeno a outro.

Tendo em vista as necessidades práticas do ser humano frente a uma realidade que merece ser transformada, consideramos a educação do pensamento um importante aspecto do desenvolvimento do psiquismo, a ser tomado como objeto de reflexão. O indivíduo desenvolvido necessita conhecer a realidade na qual está inserido, nela penetrar e identificar as tendências de movimento desta realidade e da sua própria realidade, para direcionar sua atividade no mundo em direção as forças humanizadoras da sociedade. Evidente que não é qualquer pensamento que pode realizar este desafio, apenas o pensamento que opera por conceitos, que reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações expressando sua universalidade.

Partindo de que 'o geral existe apenas no particular e através do particular', a dialética reconhece a possibilidade do descobrimento do universal por meio da enumeração e do exame não de todos os fatos e fenômenos singulares, mas só de alguns e até de um deles. Mas para tanto não basta simplesmente tomar um fato ou um fenômeno singular e submetê-lo à contemplação, mas, tomando por base as construções teóricas (hipóteses) antecedentes, reproduzi-lo na prática, dar ao universal forma concreto-sensorial. Somente assim, à base da apreensão do singular e do finito, pode-se chegar fidedignamente ao conhecimento do universal e do infinito (KOPNIN, p.292-293).

## **Considerações finais**

A questão inicial que nos colocamos foi a de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade. Já foi ponderado que esta tarefa não pode partir da perspectiva de que primeiro se deve desenvolver capacidades do pensamento esvaziado de conteúdos para que em seguida, com o pensamento desenvolvido até um determinado nível, se efetivar aprendizagens. Como também não é possível partir do princípio ingênuo de que qualquer aprendizagem realizada passará a ser instrumento de mediação do indivíduo com a realidade.

A questão se implica com a necessidade de possibilitar, pela educação, a apropriação individual da forma de pensamento mais desenvolvida produzida historicamente, ou seja, relaciona-se com o processo de superação do pensamento empírico pelo teórico. Evidentemente que a superação almejada não poderá ocorrer de forma espontânea, mas apenas por uma planejada organização do ensino que possibilite aos indivíduos se apropriar dos conteúdos históricos que se expressam em conceitos.

Este planejamento deve considerar os diferentes níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski, pois se na relação com os conteúdos de ensino forem exigidas dos alunos apenas interpretações superficiais do objeto pensado ou ainda, se a educação se esvaziar de conteúdos conceituais e se restringir à prática empírica, estes indivíduos somente poderão se desenvolver até os limites do pensamento empírico.

É necessário que os conteúdos se tornem desafiadores aos alunos, que os educadores considerem a área de desenvolvimento potencial, e organizem atividades educativas cujos resultados somente podem ser atingidos pelo pensamento teórico.

Quando o pensamento empírico se efetivar como realidade no desenvolvimento do aluno, os educadores devem vislumbrar a objetivação do pensamento teórico. Este nível de desenvolvimento não vai se realizar por meio de aprendizagens conquistadas isoladamente, mas por um conjunto de aprendizagens que vão se acumulando, em um processo em que paulatinamente vão se construindo saberes mais complexos sobre as bases dos mais simples, até o ponto em que ocorre a transformação qualitativa na forma de relacionamento do aluno com a realidade, que passa a ser mediada pelo pensamento teórico.

Este processo educativo tem suas bases na dialética materialista, e como tal não pode pressupor o ensino de habilidades do pensamento esvaziado de conteúdos da realidade, pelo contrário, deve proporcionar experiências ao aluno de lidar com situações, mesmo quando artificiais, complexas, que contenham conteúdos concretos com os quais o indivíduo somente poderá compreender e penetrar na sua essência pelo pensamento teórico.

Com estas bases é possível considerar o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente. Capacidade que deve ser reconhecida em estado de evolução, que somente pode ser realizada no interior de uma atividade qualquer, prática ou teórica, que se expresse numa atividade concreta adequada.

Neste sentido podemos afirmar que a práxis é superior ao conhecimento teórico, não apenas porque possui a vantagem da realidade imediata, mas porque nela o conhecimento empírico e teórico se relacionam organicamente, constituem-se como unidade entre o conhecimento (pensamento teórico, universalidade das leis) e a realidade imediata (o que é sensorialmente acessível ao pensamento). Assim afirmamos a importância da práxis tanto no processo de produção de conhecimentos (atividades de pesquisa) como nos processos de ensino, em especial no ensino superior, e observamos que não estamos nos referindo nem a prática esvaziada de conteúdos e nem aquela do imediatismo das ações pragmáticas.

## Referências Bibliográficas

- ARCE, A. A pedagogia na “era das Revoluções”.Campinas: Autores Associados, 2002.
- DAVIDOV,V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscu: Progreso, 1998.
- KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PINO, A.S. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, n. 71, pp.45/78, 2000.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1984.
- SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA JR.; CAMMARANO GONZÁLES, J. Reformas educacionais, competências e prática social. São Paulo: Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).
- TEPLOV, B Capacités et dons in Recherches Psychologiques em U.R.S.S. Moscou: Editions du Progrès, 1966.
- VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem ,desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.