

1

Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

*Ligia Márcia Martins**

Nas últimas décadas a psicologia histórico-cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano. Não obstante, há que se reconhecê-la como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica, de sorte que sua transposição para o campo da educação escolar exija articulações com preceitos

pedagógicos coerentes com os princípios que veicula. A busca por esta coerência nos tem conduzido à afirmação da pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica.

Em torno deste princípio elaboramos este texto – de cunho didático, visando aclarar a unidade teórico-metodológica destas duas teorias apresentando os princípios básicos da psicologia histórico-cultural em suas interfaces com a pedagogia histórico-crítica.

*Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas 'Estudos Marxistas em Educação'. É autora de livros, capítulos de livros e artigos. Mais informações sobre a autora ao final deste capítulo.

Sabidamente não esgotaremos em profundidade os temas abordados, pois esta tarefa supera os limites de um único capítulo, mas, como aludido no título do presente texto, apresentaremos os fundamentos de ambas as teorias tendo em vista lançar luz a uma prática pedagógica comprometida com o máximo desenvolvimento dos envolvidos, sejam eles alunos ou professores. Para auxiliar a compreensão da exposição em tela, ela se faz acompanhada de um glossário composto por conceitos citados e indiretamente relacionados aos temas desenvolvidos, mas necessários à sua compreensão.

À vista dos objetivos referidos, organizamos o presente capítulo destacando as interfaces entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica em torno dos seguintes temas: momento histórico de surgimento; enfoque histórico-crítico acerca do desenvolvimento humano; formação cultural do psiquismo: funções psíquicas elementares e superiores; mediação de signos como condição de desenvolvimento; formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento. Nas considerações finais, voltamos mais especificamente à pedagogia histórico-crítica visando contribuições para a prática pedagógica.

1 MOMENTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO

Tomaremos como marcos referenciais para a apresentação do momento histórico de surgimento da psicologia histórico-cultural, por um lado, o estado de desenvolvimento e características gerais da então emergente ciência psicológica e por outro lado, a Revolução de Outubro de 1917 ocorrida na Rússia. Tais fatos, aparentemente independentes, são essencialmente vinculados, uma vez que os proponentes da psicologia histórico-cultural encontraram no **materialismo histórico dialético** o lastro metodológico para as proposições superadoras no âmbito da psicologia e, ao mesmo tempo, enfrentaram a conjuntura pós-revolucionária e os

1 O glossário em questão foi elaborado para fins didáticos por Miriam Celi P. Foresti e Lígia Márcia Martins. Agradecemos a autorização da autora primeiramente citada para a utilização parcial do mesmo nesse texto.

incomensuráveis desafios impostos a todas as esferas da vida social, nas quais se incluem as ciências em geral e a própria psicologia.

*O **materialismo dialético** é a lógica da realidade, da matéria em movimento, e portanto, a lógica da contradição. Afirma que tudo contém em si as forças que levam à sua negação, isto é, sua transformação em outra qualitativamente superior (superação). Sendo teoria e método do conhecimento, considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber. O conhecimento é concebido como apreensão do real (em sua materialidade e movimento) pelo pensamento. Sistematizado por Marx e Engels, representa a dimensão metodológica do sistema filosófico por eles desenvolvido, denominado **materialismo histórico dialético** (CHAUI, 1995, 1986).*

*Já o **materialismo histórico** é um sistema teórico-filosófico que afirma o trabalho social (que em sua concepção filosófica **não** é sinônimo de emprego) como atividade vital humana, isto é, atividade pela qual o homem produz e re-produz suas condições de existência, desenvolvendo filo e ontogeneticamente suas propriedades biológicas e sociais. Sendo atividade coletiva, o trabalho institui modos de relação de produção na base das quais assentam-se as todas as demais relações sociais (CHAUI, 1995, 1986).*

Como ciência, a psicologia despontou no século XIX e desde as suas origens se fez marcada por uma característica central: contemplar uma vasta gama de objetos, métodos e teorias abordados a partir da **lógica formal**². Esta abrangência **epistemológica**³, a rigor, coloca-nos diante de uma ciência multifacetada, ou, como referem alguns de seus estudiosos, diante de “várias psicologias”. Firmando seus estudos nesta lógica, que é binária, a psicologia consolidou-se dicotomizando a existência concreta e, conseqüentemente, psíquica dos indivíduos. Avançou século XX adentro acumulando pesquisas, sistematizando conhecimentos, formulando leis e teorias segundo esses princípios.

2 primeiro grande sistema de conhecimento científico dos processos de pensamento, tendo em Aristóteles sua referência originária. Fundamenta-se no pensamento dedutivo, nas relações de causa/efeito, em definições classificatórias, nos juízos sensíveis, etc. Tornou-se paradigmática na construção do conhecimento científico (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

3 área da filosofia que diz respeito ao conhecimento, aos seus processos, a sua validade; preocupa-se com o conhecimento tanto de um ponto de vista descritivo como de um ponto de vista crítico. Busca explicar como se dá o conhecimento humano e qual é o seu alcance, até que ponto ele nos dá a verdade. Pode designar uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), tendo por sinônimo a gnoseologia, mas também se aplica a estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. Interessa-se basicamente pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Por isso, pode-se defini-la como a disciplina que toma por objeto as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

Contudo, não obstante a multiplicidade de fenômenos e métodos de investigação sobre os quais a psicologia se debruçou e adotou, não logrou firmar-se na base de preceitos gerais unificadores aptos a conferir-lhe uma identidade epistemológica, ou seja, uma especificidade que nos permita dispensar-lhe um tratamento no singular. Até hoje, qualquer menção que se faça a essa ciência virá acompanhada de adjetivações referentes à abordagem que lhe corresponde (psicanalista, behaviorista, humanista, sistêmica etc).

Foi nas primeiras décadas do século XX que os proponentes da psicologia histórico cultural, quais sejam, **Lev Semenovich Vigotski**⁴, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria despontaram e, sob a coordenação do primeiro, contrapuseram-se a essa psicologia - que denominaram como 'psicologia tradicional' ou 'velha psicologia', projetando a edificação de uma ciência psicológica deveras científica. Esta cientificidade, por sua vez, assegurada pela análise radical dos fenômenos psíquicos e, conseqüentemente, apta a explicar, de fato, o desenvolvimento humano. Os autores supra referidos assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação.

Desde então, atravessando todo o século XX e adentrando o século XXI, a psicologia histórico-cultural teve seu *corpus* teórico enriquecido pelas contribuições de vários autores, dentre os quais se destacaram Piotr Y. Galperin, Daniil B. Elkonin, Vasili V. Davíodod, dentre outros, firmando-se com solidez e atualidade na área da psicologia. Entretanto, em face de circunstâncias da 'era stalinista', este acervo tardou a ser internacionalmente socializado, dado que teve seu início na década de sessenta do século XX com a tradução do referido acervo para as línguas espanhola e inglesa. Foi apenas no final da década de oitenta e, sobretudo,

4 Adotaremos a grafia Vigotski, exceto quando tratar-se de referência direta às suas obras, quando reproduziremos o disposto nas mesmas.

na década de noventa, que tais obras chegaram ao Brasil, descortinando um novo tempo para a ciência psicológica brasileira.

A pedagogia histórico-crítica, por seu turno, tem sua origem na história da educação brasileira e como proponente o célebre educador Dermeval Saviani. Suas primeiras formulações datam da década de oitenta do século passado, num contexto de rica efervescência política em nosso país, sobretudo no âmbito das políticas sociais e, dentre elas, aquelas destinadas à educação escolar. O amplo arcabouço teórico que hoje caracteriza a pedagogia histórico-crítica tem como marcos referenciais de base as produções de Dermeval Saviani organizadas em duas grandes obras, *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações, que em suas primeiras publicações datam de 1983 e 1991, respectivamente.

Tais obras balizam as incomensuráveis contribuições desta teoria pedagógica,

demarcada pela clareza de que a escola, na qualidade de instituição social, é submetida às inúmeras influências dos modos organizativos da sociedade, mas, igualmente, à medida que ela - escola, forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da tecitura social. O reconhecimento desta reciprocidade confere à educação escolar imensa reponsabilidade no que tange à formação dos indivíduos, diferenciando-a decisivamente das demais formas de educação.

Advogar uma educação escolar pública de qualidade é a marca fundante da pedagogia histórico-crítica, comprometida que é com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade. Numa sociedade de classes, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência deste fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais

desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos.

Também edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético, esta teoria pedagógica não perde de vista a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano; não pretere que a realidade existe fora da consciência dos homens, a quem compete representá-la em sua máxima fidedignidade; não reduz os conteúdos escolares a conceitos de senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social das pessoas. Pelo contrário, evidencia o papel afirmativo do ensino para que os sujeitos singulares humanizem-se, o que significa dizer: desenvolvam em si as propriedades de alcances incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano.

Mas a assunção desta tarefa humanizadora, por parte da escola, demanda um tipo específico de prática pedagógica, baseada num currículo voltado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e

referendados pela prática social ao longo dos tempos – ‘conhecimentos clássicos’; orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos de ensino, de sorte a assegurar as articulações necessárias entre tais conteúdos e as melhores formas para sua transmissão, tendo em vista que os aprendizes se apropriem deles. Trata-se, por conseguinte, do planejamento calcado na tríade conteúdo – forma – destinatário (MARTINS, 2013).

Na atualidade a pedagogia histórico-crítica consolida-se como uma construção teórica coletiva, e vem demonstrando sua vitalidade e pujança como teoria pedagógica contra hegemônica e, também, como alternativa necessária em tempos nos quais, indiscutivelmente, a educação escolar pública brasileira pede socorro. Não sem razão, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se encontram em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos.

2 O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Radicadas nas mesmas bases filosóficas, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural afirmam a natureza social do desenvolvimento humano. Sem preterirem a importância do substrato biológico para a formação do homem, estas teorias demonstram que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho - na condição de atividade vital humana pela qual o homem age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se nesse processo. Para seus proponentes foram, e continuam sendo, as demandas da atividade pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas.

No âmbito da psicologia, Vigotski, Luria e Leontiev requalificaram os debates acerca da natureza do psiquismo, acirrados na psicologia soviética no início da década de 1920, dando passos decisivos na direção do surgimento de uma psicologia que supere os enfoques lineares (que vinculam os fenômenos psíquicos ora à base material, orgânica - culminando no organicismo, ora puramente aos conteúdos da consciência, às ideias - culminando no idealismo). A tese central defendida por eles pode ser assim sintetizada: o psiquismo é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva - o reflexo consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional. Ou seja, o psiquismo condensa os mecanismos e processos orgânicos, próprios ao sistema nervoso central, e os conteúdos ideativos, que outra coisa não são, senão, a imagem, a representação consciente do real (LEONTIEV, 1978).

Tais psicólogos afirmaram, então, que ambos os polos (matéria/ideia) se formam numa relação de interpenetração

e interdependência, sendo que a base orgânica, ponto de partida na existência de todos os seres vivos, fornece apenas os elementos primários requeridos ao desenvolvimento do psiquismo e da consciência. A consciência, por sua vez, alterando a relação ativa do ser às circunstâncias, provoca transformações no próprio organismo. Evidencia-se, pois, a impossibilidade de se estabelecer uma mera relação de correspondência indireta entre matéria e ideia uma vez que todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação.

Destaque-se, ainda, que nem mesmo a ideia pode ser considerada uma abstração pura, uma vez que ela corresponde sempre a algo extra subjetivo, sendo uma imagem do real. Precisamente nisso reside a dupla face da materialidade do psiquismo humano, ou seja, sua base material orgânica (cerebral)

e a materialidade do objeto, da realidade concreta contida na ideia. Destarte, são as formas de existência social que criam as formas de funcionamento psíquico e o próprio psiquismo.

Esta tese acerca da natureza social do psiquismo humano é comum à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica. Ambas sustentam que, diferentemente dos animais, ainda que o homem conte com todas as propriedades orgânicas, morfofisiológicas, requeridas a um desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento não ocorrerá caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de **objetivações**⁵ a se **apropriar**⁶. Isso ocorre porque as características morfofisiológicas, por si mesmas, não são suficientes para garantirem a formação das propriedades psíquicas que marcam a superação do psiquismo animal em direção ao psiquismo humano. Nas palavras de Saviani (2003, p. 13): “o que não é garantido pela

5 Objetivação é o produto da atividade humana, concreto (por ex. um objeto) ou abstrato (por ex. uma teoria), que se torna parte integrante do acervo de produções do gênero humano e disponibilizadas à apropriação por parte de outros indivíduos (CHAUI, 1995, 1986).

6 Apropriação é a atividade pela qual o indivíduo capta dados externos (ideias, procedimentos, significados etc.) convertendo-os em dados constitutivos de sua subjetividade (CHAUI, 1995).

natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

Da mesma forma, tanto Vigotsky (1995; 1997), Luria (2008) quanto Leontiev (1978) postularam que às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescentadas outras, produzidas na história de desenvolvimento **filogenético**⁷ e não transmitidas por hereditariedade, de sorte que cada indivíduo, em sua história singular, deverá apropriar-se delas. Ou seja, o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente, educativo. Afirmaram, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo humano, isto é dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva, não resulta de uma complexificação natural

evolutiva, mas, da qualidade da inserção social do sujeito e, especialmente, dos processos educativos.

Não sem razão, Saviani (2003, p. 13) define o trabalho educativo como: “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”!

O que tais autores colocam em questão diz respeito aos fundamentos da formação da consciência, da qual resultam os comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo de todos os atos voluntários, do raciocínio lógico, da inteligência complexa. Para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se constitua, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos, processos esses sobre os quais Vigotski, Luria e Leontiev dedicaram grande atenção científica.

⁷ Filogênese refere-se à história do desenvolvimento da espécie humana (FERREIRA, 1986).

Foi especialmente Vigotsky (1995) que, destacando o desenvolvimento do psiquismo como unidade material/ideal, se contrapôs às concepções que apreendiam sua formação como maturação de estruturas mentais naturais, orgânicas, presentes no psiquismo humano desde o nascimento dos sujeitos. Postulou que o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra – a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural. De seus estudos acerca da estrutura funcional dessas linhas é que resultou sua proposição acerca das diferenças radicais entre o que denominou de *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores*, questão sobre a qual versaremos na sequência.

3 A FORMAÇÃO CULTURAL DO PSIQUISMO: funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores

Dedicando-se ao estudo das funções psíquicas superiores, Vigotsky (1995) não encontrou nelas um novo objeto de investigação, mas a constatação de um tipo de transformação no psiquismo humano engendrado pela vida cultural. Destaque-se que, para ele, não existem duas classes de funções, sendo uma formada por funções elementares e outra por funções superiores. O que institui o psiquismo humano são as funções psíquicas e elas, por sua vez, transformam-se, requalificam-se, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, mais especificamente, pela construção cultural da linguagem.

As chamadas funções elementares compreendem os dispositivos naturais, biológicos, que sustentam um tipo de relação do ser com a natureza calcado no padrão estímulo – resposta, donde deriva o caráter imediato e reflexo da resposta elementar. Os comportamentos baseados nelas apontam uma fusão entre o sujeito e os estímulos aos quais responde, promovendo a adaptação do

organismo ao meio. Todavia, a atividade humana complexa – o trabalho - determinou profundas modificações nessa estrutura de base natural, posto que o homem, diferentemente dos demais animais, superou a relação adaptativa à natureza.

Ao produzir as suas condições de vida, objetivando-se nos produtos de seu trabalho, o homem elevou seu psiquismo a outros patamares, a um nível complexo, superior, que, na qualidade de objetivação, deverá ser apropriado pelos seus descendentes. Ou seja, o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho. As funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura.

Abarcam os processos que, suplantando a fusão estímulo/resposta, possibilitam a existência de comportamentos voluntários, não reflexos, dirigidos pelos aspectos culturais que os estímulos comportam e não por suas manifestações

sensoriais aparentes e imediatas. Por isso, são próprias apenas aos seres humanos e dependentes do processo de ensino, na ausência do qual, os indivíduos não superam os ditames das funções elementares. Entretanto, as funções elementares e superiores não são hierarquizadas, tendo-se nas primeiras uma suposta base que conduzirá necessariamente às segundas. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente à medida das contradições geradas pela vida social entre o legado da natureza e o requerido pela cultura.

Vigotsky (1995) apoiou-se nessa ideia para postular que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social. À luz desse fato, criticou contundentemente as demais posições teóricas acerca do desenvolvimento psíquico, segundo as quais as funções existem no indivíduo

aprioristicamente - quer em forma acabada ou embrionária, restando à vida coletiva desenvolvê-la, enriquecê-la, complexificá-la, ou, pelo contrário, empobrecê-la e inibi-la. Ao colocar em destaque a gênese cultural das funções superiores, Vigotski conduziu sua análise em direção ao conceito de interiorização, isto é, ao processo que transmuta formações externas em internas. Parafraseando Marx, propôs a tese segundo a qual o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade. Essa tese, por sua vez, ancorou a formulação do que Vigotsky (1995, p.150) chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, segundo a qual:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria inter psíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções.

O autor apontou, assim, o grau de dependência da formação das funções superiores em relação ao entorno físico-social da pessoa, demonstrando que nada haverá como característica funcional intrapsíquica, nada haverá na ‘subjetividade’ da pessoa, que outrora não tenha se imposto como processo inter psíquico.

Tomemos como exemplo a função atenção: na ausência de anomalias orgânicas, ela é instituinte do psiquismo tanto humano quanto animal. Sua expressão natural aponta a possibilidade

de os animais superiores focarem sua atenção, de modo reflexo, espontâneo, em quaisquer estímulos que se destaquem em seu campo perceptual. Há, portanto, uma capacidade natural, elementar, para atentar. Todavia, os comportamentos humanos, à medida que visam uma finalidade, seriam impossíveis na ausência de um processo seletivo em relação à vasta gama de estímulos perceptuais, posto que todo estímulo diretor do comportamento se faz acompanhado de uma série de outros estímulos concorrentes, portanto, distrativos.

Portanto, há que haver, para a organização intencional do comportamento, uma seletividade dos estímulos a se responder, a inibição dos estímulos que concorrem com eles e a manutenção no foco atencional, no estímulo selecionado. Apenas como resultado desse processo a atenção poderá ser dirigida e mantida em um alvo específico, determinado pelas finalidades do comportamento em pauta, e essa qualidade da atenção precisa ser conquistada. Por conseguinte, a atenção espontânea é natural, elementar, mas a atenção focal, voluntária, é conquista cultural, o que nos permite afirmar: ninguém nasce sabendo 'prestar atenção'! Alertamos, pois, para os inúmeros equívocos que têm orientado condutas a serviço da patologização da atenção (a exemplo do TDAH), ao apreenderem como natural, biológico, aquilo que é cultural e que deveria ter sido formado na criança.

Em suma, Vigotski apreendeu uma diferença qualitativa fulcral no psiquismo humano que lhe permitiu afirmar que as funções elementares se transformam por exigência da vida social, conquistando outros e novos patamares - patamares superiores. Não obstante, restava-lhe, ainda, identificar o mecanismo de promoção desse salto qualitativo, dado que encontrou na mediação de signos.

4 MEDIAÇÃO DE SIGNOS COMO CONDIÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Conforme exposto, tanto Vigotski quanto Saviani postulam que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas outras, produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da vida social. Tais características seriam, então, próprias ao desenvolvimento do que Vigotski denominou de *funções psíquicas superiores*. Tais autores consideram que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas propriedades não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, da própria formação cultural dos indivíduos.

Na condição de psicólogo, Vigotski se contrapôs, em toda sua obra, às concepções de desenvolvimento psíquico que o tomavam como endógeno, isto é, controlado por fatores essencialmente interiores, biológicos e, portanto, individuais. Da mesma forma, se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente predeterminadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Nas análises que realizou acerca da gênese das funções psíquicas superiores, tomando como foco o desenvolvimento infantil, evidenciou os limites e a artificialidade dos modelos explicativos biologizantes.

Vigotsky (1995) demonstrou por meio de suas pesquisas que o desenvolvimento psíquico não se identifica, em absoluto, com o processo de evolução biológica, no qual, cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, de tal forma que seu curso represente simplesmente a conversão de potência em ato. Segundo o autor, esse enfoque versa muito mais sobre um trânsito de crescimento e maturação do que sobre desenvolvimento na mais ampla acepção do termo.

Diferentemente, em um enfoque histórico social, cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições

pregressas, outrossim, do confronto, das contradições entre o legado de condições naturais e experiências passadas com as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural da criança tornaria possível à psicologia tomar esse processo como objeto de estudo. Vigotsky (1995) encontrou no **emprego dos signos** as bases que procurava.

Signo (do latim *signum*) é o elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons).

Elemento sensível de expressão cultural organizativo do comportamento humano. Encerra uma materialidade (sinal) que ocupa o lugar de outra coisa, isto é, daquilo que representa. Operando ao nível da consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação (FERREIRA, 1986).

Foi ao introduzir o conceito de *signo* que Vigotski superou radicalmente a concepção tradicional de desenvolvimento, apontando a necessidade de se distinguir, no desenvolvimento, os modos de funcionamento naturais e as formas instrumentais. Os primeiros, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, ou seja, conquistas da atividade significada.

Para Vigotsky (1997), o *ato instrumental*, a saber, o ato mediado por signos, introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um

funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Nessa direção, afirmou:

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VIGOTSKY, 1997, p. 65).

Os signos despontam no funcionamento psíquico como elementos que suplantam a imagem sensorial do objeto conferindo-lhe significação, de sorte que os atributos semióticos dos estímulos aos quais o sujeito responde tornam-se preponderantes em relação às manifestações imediatas e aparentes dos mesmos. Tornam-se, assim, meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho aperfeiçoam o comportamento humano. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta dos indivíduos só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume, ou seja, à medida que os significados se instituem como guias e como possibilidades para a ação à vista de suas finalidades.

A mera captação sensorial dos objetos e fenômenos da realidade promove a formação da imagem mental dos mesmos, todavia, nos limites daquilo que é dado à percepção sensível imediata, sendo esse um alcance de representação possível, também, aos animais superiores. Todavia, graças ao desenvolvimento da linguagem, os seres humanos foram muito além dessa forma de representação,

instituindo a palavra como, ao mesmo tempo, representação material do objeto, isto é, possibilidade de a palavra ‘ocupar’ mentalmente o lugar físico do mesmo, e como **conceito**, como ideia geral identitária que o caracteriza. Por isso, Vigotski afirmou a palavra como ‘signo dos signos’ e a linguagem como um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do **conhecimento** acerca do real.

Para a pedagogia histórico-crítica, em anuência com a psicologia histórico cultural, a captação da realidade concreta e sua conversão em imagem subjetiva capaz de orientar o sujeito nela se identificam com a aprendizagem do universo de significações construído histórico-socialmente acerca da referida realidade, isto é, com a internalização de signos. Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam ‘ferramentas’ ou ‘instrumentos’ pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, isto é, como um processo mediado pelo ensino.

Todavia, ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes compreendido. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, inter psíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Foi nesse sentido que Vigotsky (1995) estabeleceu uma analogia entre instrumento técnico e signo, posto que ambos atuam como intermediários em relações, permitindo a execução de dadas operações graças à superação de capacidades naturais.

8 Conceito (do latim *conceptum*: pensamento, ideia). Em seu sentido geral, o conceito é uma noção abstrata ou ideia geral, designando seja um objeto suposto único seja uma classe de objetos. Termo chave em filosofia, o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos, do que resulta sua universalidade (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

9 Conhecimento (do latim *cognoscere*: procurar saber, conhecer). Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar os problemas levantados pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (FERREIRA, 1986).

Tomando o instrumento técnico alicate como exemplo, podemos dizer que ele otimiza a força física de braços e mãos, abrindo possibilidades para a realização exitosa de ações que, sem ele, seriam impossíveis. Entretanto, a utilização do alicate também demanda adaptação da mão humana a ele, de sorte que seu uso retroage, também, sobre as propriedades psicofísicas de quem o utiliza. Da mesma forma, os signos possibilitam ações para além dos alcances naturais do psiquismo – as relações com os objetos e fenômenos são agora significadas, rompendo os imediatismos das respostas reflexas à simples captação sensorial e retroagindo sobre o próprio desenvolvimento psíquico.

Não obstante, esse autor apontou que há entre o instrumento técnico e o signo uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como elementos de intermédio, a diferença se define em face dos polos que os constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o

objeto externo, o psicológico, o signo, se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

O uso de signos, portanto, de conhecimentos, conclama o desenvolvimento das funções psíquicas modificando toda a estrutura do psiquismo, uma vez que a atribuição de significados requer uma percepção mais acurada, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, enfim, demanda um ‘trabalho’ mental para o qual nenhuma função isoladamente seria suficiente. Destarte, os signos conferem unidade ao psiquismo, possibilitando que seus conteúdos despontem lógica e conscientemente, abrindo as possibilidades para o autodomínio da conduta.

Diante do exposto, podemos constatar que os comportamentos tipicamente humanos são comportamentos significados, ou seja, mediados por signos. Mas para que isso ocorra, os sujeitos precisam internalizá-los, pois a natureza externa dos signos demanda o

processo de sua conversão em elemento interno, para que assim possam se impor como dados instituintes da subjetividade individual. Considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, os mesmos precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram. Por essa razão, o processo de humanização se identifica com os processos educativos.

Em suma, mediação é interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que media é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo da mediação é o *outro* ser social, que já os tem internalizados. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação.

Transpostos esses conceitos para a educação escolar, podemos afirmar que os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto o trabalho do professor está para a atividade mediadora. Todavia, destaque-se que ele, professor, não é 'o mediador', de sorte que sua atividade só é, de fato, mediadora, à medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade de seus alunos. Por isso, Vigotski afirmou que nem toda aprendizagem é realmente promotora de desenvolvimento. Para que assim o seja ela deve requalificar as funções psíquicas à medida que as coloquem 'para funcionar'. Para tanto, em anuência à pedagogia histórico-crítica, os conteúdos escolares devem, em primeiro lugar, estar sob domínio do professor, que os transmitirá de modo organizado e sequencial aos alunos.

A prescrição desta organização encontra amparo na psicologia histórico-cultural naquilo que Vigotski denominou como nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, na qual deve incidir o bom ensino. Este autor caracterizou o nível de desenvolvimento real como expressão do desenvolvimento psíquico que já foi consumado, possibilitando à criança realizar ações autonomamente. Manifesta-se, portanto, daquilo que ela é capaz de fazer sem ajuda de outros indivíduos, demonstrando habilidades e capacidades conquistadas. A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, aponta na direção de pendências cognitivas, isto é, implica o processo, o movimento, pelo qual as funções psíquicas vão complexificando-se gradativamente e alcançando novos patamares de expressão no comportamento. Por tratar-se do trânsito de formação e transformação funcional, esta área revela-se naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas o é pela mediação do outro, ou, com ajuda.

Para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural um ensino desenvolvente não é aquele que opera sobre o passado, sobre o que já foi conquistado, mas sim, aquele que incide sobre as referidas pendências, sobre o que ainda não está consolidado, mas está em vias de o estar. Por isso, Vigotski afirmou que o bom ensino não é aquele que se assenta nos domínios consolidados, não é aquele que 'segue' o desenvolvimento, mas sim, o que se adianta a ele, projetando-o para o futuro e possibilitando avanços na transformação das funções psíquicas. Com tais proposições, reitera que o desenvolvimento já efetivado não deve ser tomado como pré-requisito para o ensino sem levar em conta que o próprio desenvolvimento é dele dependente. Igualmente, Vigotski chamou-nos a atenção para a diferença qualitativa que existe entre a aprendizagem espontânea de conceitos cotidianos e aquelas que resultam do ensino de conceitos científicos, questão sobre a qual versaremos na sequência.

5 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Ao colocarmos em relevo o desenvolvimento do pensamento é necessário, de partida, não perdermos de vista o enfoque sistêmico acerca do psiquismo proclamado pela psicologia histórico-cultural. Isto implica ter em conta que todas as funções operam de modo integrado, de sorte que nenhuma delas se forma ou se transforma de modo isolado ou autônomo. Não obstante este enfoque sistêmico, tanto Vigotsky (1995; 1997; 2001) quanto Luria (2008) e Leontiev (1978) atribuem uma importância sem par ao pensamento, posto ser esta função diretamente responsável pelo ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, sem o qual a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na realidade concreta tendo em vista o atendimento de suas necessidades vitais.

Ademais, os referidos autores foram categóricos ao afirmar a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, uma vez que a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma, sempre, numa relação particular e única entre o indivíduo e os mesmos, estando assim subjugada às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão desta tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos. Julgamos esta observação importante para que, ao abordarmos o papel que o ensino de conceitos exerce sobre o desenvolvimento do pensamento, não o façamos contaminados pelos vieses lógico-formais advindos da psicologia tradicional, que dicotomizaram a vida psíquica alimentando a ilusão de que razão e emoção operam de maneiras independentes sobre o comportamento. Tais enfoques, ao adentrarem à formação de professores, alimentaram equívocos de que o ensino escolar incide sobre a razão em detrimento do universo afetivo dos alunos. Há que se ter claro: os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los. Por isso,

advogamos que o ‘bom ensino’ também é aquele que cria afecções intelectuais positivas, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realiza-la. A nosso juízo, este é o lastro da edificação da atividade guia de estudo¹⁰, que marca grande parte da infância e transição à adolescência.

Tecidas estas breves considerações acerca da unidade afetivo-cognitiva, dediquemo-nos à análise do desenvolvimento do pensamento à luz da psicologia histórico-cultural, posto que ele revela-se ‘carro-chefe’ na transformação das funções psíquicas elementares em superiores e, conseqüentemente, na edificação da consciência. No que tange a este desenvolvimento, o primeiro alerta vigotskiano apontou a necessidade de esclarecimento acerca das relações entre pensamento e linguagem, mais precisamente, entre pensamento e fala.

Vigotsky (2001) postulou em seus estudos que pensamento e linguagem, possuindo origens distintas, seguem linhas de desenvolvimento independentes apenas nos primórdios da vida, entrecruzando-se no transcurso do segundo ano e produzindo, com isso, decisivas transformações no comportamento da pessoa. Para este autor, apenas a descoberta do nexos, do ponto de intersecção, entre pensamento e linguagem possibilitaria reais avanços na compreensão do psiquismo humano. Foi em busca do traço essencial a ambas as funções que o autor depreendeu de seus estudos o papel do significado da palavra.

O significado da palavra, ao imbricar a face fonética¹¹ e a face semântica¹² da mesma, revela-se um fenômeno verbal e igualmente intelectual. Com isto, Vigotsky (2001) demarcou diferenças qualitativas decisivas entre os aspectos indicativos e nominativos da palavra e sua função significativa. Destacou, também, que o desenvolvimento de tais faces não se processa em paralelo e de modo uniforme, existindo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa. Ou seja, se no início do desenvolvimento da fala a face fonética da palavra é preponderante, ao longo do desenvolvimento psíquico esta relação deve se alterar, de modo que a face semântica assumira a primazia no entrecruzamento de

10 O conceito de atividade guia e atividade guia de estudo será detidamente analisado em capítulos subsequentes desta coletânea.

11 A face fonética da palavra refere-se à sua manifestação externa, sonora, pela qual dado objeto é convertido em expressão verbal.

12 A face semântica da palavra compreende os significados ocultos que ela comporta, não resultando da mera captação sensorial do objeto convertida em denominação, tal como na face fonética, mas sim, de operações lógicas do raciocínio que visam a construção do conhecimento acerca do mesmo.

pensamento e linguagem. É graças a esta primazia que a palavra se converte, cada vez mais, em ato e conteúdo do pensamento.

Porém, Vigotski alertou que a inversão na ordem de prevalência entre face fonética e face semântica da palavra não é um processo natural e espontâneo, mas resultado de um longo e gradativo processo de internalização de signos, que tem como núcleo o processo de formação de conceitos. Ao explicar esta tese, o autor demonstrou experimentalmente as mudanças qualitativas que ocorrem no pensamento quando as dimensões abstratas (semânticas) da palavra superam – por incorporação, as dimensões sensoriais nominativas (fonéticas), isto é, quando o curso do pensamento progride da captação sensível, empírica, do objeto em direção à sua apreensão abstrata, teórica. Portanto, o desenvolvimento do pensamento não ocorre de modo alheio à complexificação da linguagem e, ambos, formam-se e transformam-se no processo histórico-social de apropriação da cultura.

Haja vista que a formação de conceitos é o núcleo propulsor do entrecruzamento entre pensamento e fala, Vigotsky (2001) dedicou-se à análise desta formação e, com base em uma série de experimentos, concluiu que o pensamento se desenvolve ultrapassando várias etapas, caracterizadas no que denominou como periodização do desenvolvimento do pensamento. Tais etapas compreendem: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato.

Por um breve e apertado resumo, dediquemo-nos a esta periodização. A primeira etapa, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela

criança à realidade subjugam-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis imediatas.

A imagem psíquica da realidade resulta indiferenciada, inexistindo conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. Todavia, ao longo desses anos iniciais de vida a criança vai adquirindo domínios sobre a fala, e isso possibilita a superação gradual do sincretismo e o ingresso na etapa subsequente, isto é, do pensamento por complexos.

O pensamento por complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações

funcionais e estruturais. O pensamento nessa etapa, da mesma forma que nas demais, visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual consubstanciada na imagem psíquica dela resultante.

O pensamento nesta nova etapa adquire um grau superior de coerência e objetividade em relação ao pensamento sincrético, que começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência sensível. Os complexos abarcam, então, o estabelecimento de relações, ou generalizações, entre objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos possíveis entre eles, que refletem conexões práticas e casuais resultantes da relação ativa da criança em seu ambiente físico e social. Por isso, afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, mas tais estratégias não ultrapassam, ainda, a esfera das ações práticas, da captação sensível e experiencial da criança na realidade concreta. Todavia, tendo em vista a ampliação das experiências sociais da criança, Vigotski constatou cinco tipos principais de complexos, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos¹³.

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ainda ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam o ingresso na última subfase do pensamento por complexos, representada pela formação dos pseudoconceitos.

Os pseudoconceitos são formados por generalizações que, em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos. Para Vigotsky (2001), eles representam a forma mais ampla do pensamento por complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

O que se altera nesse momento é que as relações que a criança estabelece já não são absolutamente arbitrárias, ganham concretude ao incorporarem a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, os pseudoconceitos identificam-se com os conceitos usuais da língua, mas em sua lógica interna ainda se ancoram nos traços visíveis e concretos do objeto. As generalizações que se fazem presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de “conceitos”, isso ainda não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

13 Para o estudo das subfases do pensamento por complexos sugerimos a leitura de 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.

Os pseudoconceitos comportam a representação do objeto manifesta em expressão verbal, na qual ocorre a centralidade do aspecto fonético da palavra em detrimento de seus aspectos semânticos. Portanto, a adoção verbal do conceito na qualidade de pseudoconceito não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito, posto que o domínio verbal do objeto surge antes, atuando na mediação com a realidade objetiva com relativa independência do seu conteúdo interno.

A superação desta condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, culmina, então, no desenvolvimento do pensamento abstrato formado por meio de operações racionais, fundamentalmente por meio de análises, sínteses, comparações e generalizações cada vez mais elaboradas. Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. Este processo ocorre com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem, corroborando a primazia do aspecto semântico sobre o aspecto fonético da palavra.

Este avanço nos alcances do pensamento demanda um longo percurso que se estende, segundo Vigotsky (2001), até a adolescência, quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, caminha para alçar o mais alto grau de abstração do pensamento. Para Vigotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural o pensamento abstrato, ou lógico-discursivo, representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta¹⁴ como síntese de múltiplas relações.

Todavia, o percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a

14 O termo concreto é aqui apresentado em conformidade com o materialismo histórico-dialético, significando a apreensão do objeto ou fenômeno como síntese de aparência e de essência, superando aquilo que é captável sensorialmente e avançando em direção ao que lhe é essencial e não dado pela mera apreensão sensível.

relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, tais etapas e fases ultrapassam as especificidades da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de pessoas cuja formação cultural não otimizou o desenvolvimento do pensamento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato é uma conquista resultante das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino.

Não por acaso, Vigotsky (2001, p. 181) destacou uma diferença radical entre o ensino que se volta para os conceitos espontâneos e de senso comum e o ensino dos conceitos científicos, denominados por ele de 'verdadeiros conceitos'. Em suas palavras:

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos *conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros*, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral [grifos nossos].

Este excerto evidencia o destaque conferido pelo autor à natureza dos conteúdos que devam ser priorizados por uma educação escolar desenvolvente, quais sejam: os conceitos científicos! A formação de tais conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por isso, Vigotski destacou que diante

de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise esse desenvolvimento.

Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um tipo de verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou pior, perpetua o pensamento por complexos. Diferentemente dos conceitos espontâneos, que se formam de modo assistemático pela simples

inserção do sujeito na comunidade cultural, orientando-se por sua aplicação prática e pragmática, a formação dos conceitos científicos subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta - esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos primeiros.

Esta função desenvolvente da educação escolar é também preconizada pela pedagogia histórico-crítica, tal como afirmado por Saviani (2003, p. 13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [grifos no original].

No cerne desta proposição reside a afirmação da função nuclear da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano

expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos; dado que

desponta no centro da unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmando que a humanidade dos indivíduos não resulta de desdobramentos espontâneos de características inatas, naturais, mas da apropriação da cultura, a psicologia histórico cultural só pode alinhar-se a uma teoria pedagógica que conceba a educação escolar como processo destinado, sobretudo, a essa apropriação. Por isso afirmamos, ao longo deste texto, a unidade teórico-metodológica entre esta teoria psicológica e a pedagogia histórico-crítica, haja vista que ambas apontam uma mesma concepção de homem, de sociedade, de desenvolvimento, de conhecimento e, sobretudo, do papel da educação escolar no processo de humanização das pessoas.

Se a apropriação dos signos culturais, do universo simbólico edificado sob a forma de conceitos, se revela condição primária da existência do homem como ser social, cabe à educação escolar elevar continuamente esta apropriação a alcances que superem a heterogeneidades da vida cotidiana e a captação superficial que ela promove acerca dos fenômenos da realidade. Elevar a internalização de signos ao nível científico-técnico já alcançado pela humanidade e conduzi-las a um nível significativamente superior são tarefas fundamentais impostas à educação escolar, tendo em vista a construção do conhecimento que torna o real efetivamente inteligível. É na assunção dessa tarefa que o ensino escolar opera no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na mesma medida em que essas funções se colocam a serviço da construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, ancoradas nos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, determina formas específicas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no *sistema psíquico*, a raiz das quais se instituem novas formas de conduta,

fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente formados. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado.

Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos clássicos, universais, identifica-se com a proposição vigotskiana segundo a qual não é qualquer aprendizagem que promove desenvolvimento, mas sim, aquelas que visam à transmissão dos 'verdadeiros conceitos', ou seja, dos conceitos científicos. Compete, pois, à educação escolar, por um lado, disponibilizar aos sujeitos os conteúdos indispensáveis para que conquistem o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no

conteúdo de cada área do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar.

Por outro lado, compete planejar as formas pelas quais esses conhecimentos devam ser transmitidos, dado que exige clareza acerca da distinção entre metodologia de ensino e procedimentos de ensino. Via de regra, ambos se confundem e a metodologia cede lugar ao seu conteúdo meramente procedimental, restrito ao 'como fazer' na sua imediatez sensível. Entretanto, a própria compreensão etimológica da palavra 'método' revela sua abrangência e seu caráter de mediação abstrata (ideativa, teórica) uma vez que '*meta*' significa fim a ser atingido e '*hodus*' - caminho a ser trilhado para tanto.

Sendo assim, o método não se identifica com os procedimentos adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, seminários, etc.), mas expressa a capacidade humana para delinear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas

formas para fazê-lo. Os procedimentos de ensino, por sua vez, compreendem as estratégias por meio das quais o método se realiza, concretizando-se como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele subordinados.

Tomando como referência a epistemologia materialista histórico-dialética, a construção do conhecimento pressupõe três momentos intimamente articulados: o ponto de partida ocorrendo no âmbito do conhecimento acerca do real sensível em sua aparência e manifestação fenomênica, imediata e aparente; a ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (ideias, teorias) tendo em vista alcançar, no ponto de chegada, o conhecimento do real em sua essencialidade concreta, isto é, como síntese de múltiplas relações e determinações diversas (MARX, 1973).

Transposto este percurso metodológico para a esfera pedagógica, depreende-se os três momentos do método pedagógico proposto por Saviani (2008), a saber: síncrese, análise e síntese. Note-se que esta proposição encontra amparo também na psicologia histórico-cultural, que ao tratar do desenvolvimento do pensamento aponta a síncrese como forma inicial e primeva de pensamento, a ser superada por um processo de complexificação das estruturas de generalização tendo em vista à formação do pensamento abstrato, apto à captação dos fenômenos por meio de um sistema de conceitos.

Ocorre, porém, que no ponto de partida da construção do conhecimento residem, indiscutivelmente, os conceitos que o aprendiz já domina, ainda que tais conceitos coabitem sua vida cotidiana, sejam próprios ao senso comum e advindos de sua relação concreta e sensorial com o objeto de estudo. Todavia, o que importa é a superação dos mesmos por meio do momento analítico do processo de ensino, pelo qual se recorre aos conhecimentos historicamente sistematizados tendo em vista a compreensão do objeto para além de sua aparência, isto é, em sua totalidade.

Portanto, os conceitos científicos devem ‘interpor-se’ entre os conceitos espontâneos e seus objetos para que assim, operem como mediadores de transformações – num percurso de

complexificação progressiva, dos primeiros. Julgamos esta observação pertinente para dirimir quaisquer dúvidas em relação ao reconhecimento, pela pedagogia histórico-crítica, do papel que os conhecimentos advindos da cultura popular, da vida cotidiana, do saber experiencial do aluno etc. exercem no processo de ensino escolar. Tais conteúdos marcam o ponto de partida do ensino, mas não podem perpetuar-se em seu ponto de chegada, uma vez que: “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos (MARTINS, 2013). Ou seja: a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a análise pela mediação da análise. O ensino, por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos, ocorrendo a partir da síntese formulada por quem ensina tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento por quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, das aprendizagens que o professor já realizou e que o tornam apto a promover o desenvolvimento do pensamento de seus alunos.

Em suma, respeitado este ‘duplo trânsito’ entre aprendizagem e ensino a educação escolar cumprirá sua função social mais relevante: possibilitar que seus destinatários conquistem o autodomínio da conduta, o pensamento por conceitos, a capacidade imaginativa, os sentimentos e valores éticos e estéticos, etc.; atributos representativos do máximo desenvolvimento do gênero humano. E esse objetivo não é alcançado pelo ensino de saberes reiterativos das práticas cotidianas e de senso comum em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados.

GLOSSÁRIO

01 APROPRIAÇÃO: atividade pela qual o indivíduo capta dados externos (ideias, procedimentos, significados etc.) convertendo-os em dados constitutivos de sua subjetividade (CHAUI, 1995).

02 CONCEITO: (do latim *conceptum*: pensamento, ideia). Em seu sentido geral, o conceito é uma noção abstrata ou ideia geral, designando seja um objeto suposto único seja uma classe de objetos. Termo chave em filosofia, o conceito designa uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos, do que resulta sua universalidade (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

03 CONCRETO: para o senso comum, o concreto é tudo aquilo que é dado pela experiência sensível, seja externa (as diversas sensações que qualificam um objeto), seja interna (as emoções de medo, um sonho, etc). Por oposição a abstrato, o concreto é aquilo que é efetivamente real ou determinado em sua totalidade. Portanto, é o que constitui a síntese da totalidade das determinações: “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, a unidade da diversidade” (Marx). Em seu sentido lógico, o concreto diz respeito aos termos que designam seres ou objetos reais (CHAUI, 1986).

04 CONHECIMENTO: (do latim *cognoscere*: procurar saber, conhecer). Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer. A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar os problemas levantados pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (FERREIRA, 1986).

05 DIALÉTICA: do grego *dia* (dois, duplo) e *lética* (derivado de *logos* – palavra//pensamento/conhecimento). Na Grécia antiga, era a arte do diálogo, uma conversa em que os interlocutores possuem opiniões opostas sobre alguma coisa e devem discutir ou

argumentar de modo a passar as opiniões contrárias à mesma ideia ou ao mesmo pensamento sobre aquilo que conversam.

Na acepção moderna, Dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

No sentido moderno da palavra, o pensador dialético mais radical da Grécia antiga foi Heráclito de Efeso (540-480 A. C): *“tudo existe em constante mudança”; “o conflito é o pai e o rei de todas as coisas”; “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)”*.

A concepção dialética foi reprimida historicamente, mas não desapareceu, mantendo espaços significativos nas idéias de diversos filósofos, como Aristóteles, Galileu, Descartes, Spinoza, Hobbes, Montaigne, Diderot, Rousseau e Kant. Mas foi com Hegel e Marx que a concepção dialética foi sistematizada. Usando o conceito de trabalho, Hegel criou a expressão superação dialética, para ele simultaneamente a *negação* de uma determinada realidade, a *conservação* de algo de essencial que existe na realidade negada e a *elevação* dela a um nível superior. Marx superou a concepção hegeliana do trabalho, sistematizando as principais categorias da dialética tais como se colocam até hoje:

A) Totalidade: o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o homem se defronta com problemas interligados. Por esta razão, para encaminhar uma solução para os problemas, precisamos ter uma certa visão de conjunto desses problemas, para que possamos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada. A visão de conjunto é sempre provisória e não pode pretender esgotar a realidade a que se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Mas isso não nos impede de fazer sínteses, se quisermos entendê-la melhor.

A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona que é chamada de totalidade. No dia-a-dia estamos sempre trabalhando com totalidades de maior ou menor abrangência.

B) Contradição: a dialética não concebe o todo negando as partes, nem as partes abstraídas do todo. Ela coloca em relação tanto as diferenças e contradições entre as partes como a natureza da relação entre elas. Dialeticamente, os fenômenos da realidade não podem ser compreendidos senão pelo desvelamento das conexões que existem entre eles e aquilo que eles não são, ou seja, todo fenômeno é a si e ao seu contrário. A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento, pelo qual tudo existe em permanente transformação.

C) Mediação: a experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que se vai desvelando por meio de operações lógicas do raciocínio, se vai construindo ou reconstruindo gradativamente). A mediação é essencial para chegarmos ao conhecimento sobre as coisas. Para que o nosso conhecimento avance é preciso ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos, ou seja, é preciso realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também a dimensão mediata dos mesmos (CHAUI, 1995, 1986).

06 EPISTEMOLOGIA: palavra composta de dois termos gregos: *episteme*, que significa ciência e *logia*, vinda de logos, significando teoria. Área da filosofia que diz respeito ao conhecimento, aos seus processos, a sua validade; preocupa-se com o conhecimento tanto de um ponto de vista descritivo como de um ponto de vista crítico. Busca explicar como se dá o conhecimento humano e qual é o seu alcance, até que ponto ele nos dá a verdade. Pode designar uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), tendo por sinônimo a gnoseologia, mas também se aplica a estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências.

Interessa-se basicamente pelo problema do *crescimento* dos conhecimentos científicos. Por isso, pode-se defini-la como a disciplina que toma por objeto as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSU; MARCONDES, 1996). **07 FILOGÊNESE:** história do desenvolvimento da espécie humana (FERREIRA, 1986).

08 LÓGICA: ciência dos processos do pensamento em suas conexões com todos os demais processos do universo (como o pensamento pensa a realidade e a si mesmo!) (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

09 LÓGICA DIALÉTICA: sistema de conhecimento radicado na crítica à lógica formal, tendo em Hegel sua referência originária. É a lógica da evolução e da mudança, afirmando a realidade como constante movimento determinado pelo conflito (contradição) entre forças opostas constitutivas de todos os fenômenos (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

10 LÓGICA FORMAL: primeiro grande sistema de conhecimento científico dos processos de pensamento, tendo em Aristóteles sua referência originária. Fundamenta-se no pensamento dedutivo, nas relações de causa/efeito, em definições classificatórias, nos juízos sensíveis, etc. Tornou-se paradigmática na construção do conhecimento científico (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

11 MATERIALISMO DIALÉTICO: é a lógica da realidade, da matéria em movimento, e portanto, a lógica da contradição. Afirma que tudo contém em si as forças que levam à sua negação, isto é, sua transformação em outra qualitativamente superior (superação). Sendo teoria e método do conhecimento, considera as condições reais, materiais e sociais encarnadas nas relações sociais de produção como ponto de partida e critério de validação do saber. O conhecimento é concebido como apreensão do real (em sua materialidade e movimento) pelo pensamento. Sistematizado por Marx e Engels, representa a dimensão metodológica do sistema filosófico por eles desenvolvido, denominado materialismo histórico dialético (CHAUI, 1995, 1986).

12 MATERIALISMO HISTÓRICO: sistema teórico-filosófico que afirma o trabalho social (que em sua concepção filosófica **não** é sinônimo de emprego) como atividade vital humana, isto é, atividade pela qual o homem produz e re-produz suas condições de existência, desenvolvendo filo e ontogeneticamente suas propriedades biológicas e sociais. Sendo atividade coletiva, o trabalho institui modos de relação de produção na base das quais assentam-se as todas as demais relações sociais (CHAUI, 1995, 1986).

13 OBJETIVAÇÃO: produto da atividade humana, concreto (por ex. um objeto) ou abstrato (por ex. uma teoria), que se torna parte instituinte do acervo de produções do gênero humano e disponibilizadas à apropriação por parte de outros indivíduos (CHAUI, 1995, 1986).

14 SIGNIFICADO: (do latim significare). A teoria do significado examina os vários aspectos de nossa compreensão das palavras e expressões lingüísticas e dos signos em geral. Um desses aspectos é a relação de *referência*, que é um dos elementos constitutivos do significado: relação entre o signo lingüístico e o real, o objeto designado pelo signo. Outro aspecto é o *sentido*, o modo pelo qual a referência é feita. Dois termos sinônimos, por ex. “Brasília” e a “capital do Brasil” teriam a mesma referência, mas não o mesmo sentido. Outro aspecto da compreensão do significado diz respeito aos tipos de uso que uma expressão pode ter em contextos diferentes e para objetivos diferentes, o que determina uma diferença de significado (FERREIRA, 1986).

15 SEMIÓTICA/SEMILOGIA: dimensão significativa dos signos (a Semiologia estuda a vida dos signos no seio da vida social). Relativo à atribuição de significados e sua decodificação. Estudo da relação entre as palavras como signos das ideias e das ideias como signos das coisas (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

16 SIGNO: (do latim signum). Elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: as letras ocupando o lugar de sons).

Elemento sensível de expressão cultural organizativo do comportamento humano. Encerra uma materialidade (sinal) que ocupa o lugar de outra coisa, isto é, daquilo que representa. Operando ao nível da consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação (FERREIRA, 1986).

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ et al. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário AURÉLIO da língua portuguesa*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

JAPIASSU, H., MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

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

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008.

MARTINS, L.M. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Marsiglia, A.C.G. *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.197-225.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Lígia Márcia Martins é Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas 'Estudos Marxistas em Educação'. É autora de livros, capítulos de livros e artigos. Entre seus trabalhos, destacam-se as obras *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano* (Autores Associados, 2007), os livros organizados por ela juntamente com Alessandra Arce: *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (2009) e *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (2007), ambos publicados pela editora Alínea e seu mais recente trabalho, produto de sua tese de livre-docência, intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*, publicada pela editora Autores Associados (2013). E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.