

Vigotski, L. S. (1934/2017) Uma aula de L. S. Vigotski [Pensamento do escolar]. In: Orso, P.; Malanchen, J. e Castanha, A. P. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê. p. 178-191.

Pensamento do Escolar³ **(Aula proferida em 03.05.34)**

Lev Semionovitch Vigotski

Da última vez, conversamos a respeito de alguns momentos gerais que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança na idade escolar. Esclarecemos então ser paradoxal – pelo seu aspecto externo – o quadro do desenvolvimento psicológico na idade escolar, pois esta é a idade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (e ninguém nega isso), sua intelectualização é a base comum das funções psicológicas superiores, <...>⁴ a tomada de

³Traduzido do russo por Zoia Prestes e Lucas Gago Estevam do Livro: VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedagogii*. Ijevsk: Izdatelski dom, 2001, p. 287-302.

⁴Sabe-se, como apontado na introdução à tradução, que muitas aulas de L. S. Vigotski foram estenografadas e, posteriormente, editadas. Este texto é um bom exemplo, pois pode-se, além de tudo, perceber a fala professoral voltada aos alunos. O símbolo <...>, que aparece ao longo do texto, está no original russo e indica frases contraditórias ou incompreendidas pelos editores

consciência e sua submissão ao controle voluntário são um traço fundamental que caracteriza essas funções psicológicas superiores.

Em conjunto com isso, como mostra nossa investigação, o intelecto, o pensamento do escolar, nesta questão, permanece inconsciente, involuntário.

Eis, aparentemente, o quadro paradoxal, como lhes disse, que nos últimos anos passou para o centro de todas discussões e todos debates teóricos, tornando-se um ponto em torno do qual se desenvolveram diferentes teorias da idade escolar. Tentamos explicar esse postulado paradoxal partindo de uma compreensão mais correta do que seria em geral a tomada de consciência; procuramos, então, mostrar que a tomada de consciência das próprias funções psicológicas é, em geral, um ato voluntário. Por isso é natural que digamos que podem ser conscientes e se tornarem voluntárias, na idade escolar, a atenção, a memória e a percepção, porém, nessa idade, o pensamento perfaz apenas o primeiro e mais importante ciclo do seu grande desenvolvimento, pois o desenvolvimento não se inicia com o pensamento. O desenvolvimento relativamente complexo da percepção, da memória, da atenção e de outras funções mais simples e elementares é pré-requisito para originar o pensamento.

Por isso, é natural que o pensamento elementar, quando começa a perfazer seu ciclo básico, deva antes completar esse ciclo e depois tornar-se objeto da consciência, e passar por esse estágio superior do desenvolvimento, quando a atividade de alguma função se torna consciente e voluntária.

Depois, do que sei, na minha ausência vocês estudaram um material importante e valioso – o material sobre o desenvolvimento mental do escolar no processo de instrução. Concretamente, estudaram o curso do ensino de diferentes matérias em relação às mudanças que a instrução introduz no processo de desenvolvimento mental da criança, e também acumularam um grande e concreto material a respeito de como ocorreu o curso desse desenvolvimento.

Se resumirmos então o que vocês fizeram até hoje, imagino da seguinte forma: traçamos os pontos de partida, os problemas do desenvolvimento psicológico; vocês perfizeram, elaboraram o caminho do desenvolvimento mental, as formas concretas e básicas em que esse desenvolvimento mental transcorre; então, resta-nos analisar os frutos desse desenvolvimento, observar para onde, a partir de que pontos e por quais rumos, depois de transcorrer, isso leva ao desenvolvimento mental; quais neoformações cria na idade escolar, como se reestrutura a consciência do escolar, sua relação com a realidade e como termina e se esgota a idade escolar como um período de desenvolvimento, ao mesmo tempo exigindo uma reestruturação de toda situação de desenvolvimento, abrindo portas para crise, para a idade de transição, para a próxima idade, para a época do amadurecimento sexual. Hoje, permitam-me deter-me nesses resultados do desenvolvimento das neoformações básicas. Como eu disse algumas vezes, parece que as neoformações básicas, em cada idade, são gestadas ao final

da idade. O conteúdo da idade é o surgimento dessas neoformações. É difícil esperar que essas neoformações estejam dadas a priori. Ao contrário, elas se constituem ao final. É sempre mais correto analisar essas neoformações centrais como um todo, na relação criança e personalidade, na sua relação com o meio, com a realidade. Por isso, me parece que sempre essa neoformação central estará ligada à nova estrutura da consciência da criança, caso entendermos consciência não como uma soma de vivências subjetivas, mas no sentido rígido da palavra para além dos limites apenas dos conceitos psicológicos da consciência, e [se se] interpretar isso como uma relação com a realidade no sentido amplo da palavra, como uma relação com a realidade, típica para o ser humano – como uma relação consciente com a realidade. Essa neoformação comum consiste numa certa nova estrutura da consciência que a criança desenvolve ao final da idade escolar.

Para se ter uma ideia ainda que desordenada sobre essa nova estrutura da consciência é necessário começar pela análise, é necessário apresentar uma série de questões mais esmiuçadas, mais particulares, que permitam dar uma resposta definitiva para essa questão.

Vou começar pelo que me parece, ou é, mais importante ou central. Em algumas palavras, permito-me repetir o que falei aleatoriamente muitas vezes, mas a que precisei recorrer toda vez para tornar a exposição seguinte mais clara.

Eis o que me parece: a consciência é sempre o reflexo da realidade. Esse é o postulado fora do qual é impossível, em geral, analisar a consciência em qualquer ciência. No entanto – assim me parece –, ninguém, além das pessoas que simplificam extremamente todos os problemas, disse que a consciência sempre reflete a realidade da mesma forma. Ela sempre reflete a realidade, mas não de forma semelhante. Se a consciência refletisse a realidade da mesma forma, seria impossível falar de desenvolvimento da consciência. A consciência reflete a realidade não especularmente, mas de múltiplas formas. Em cada etapa do desenvolvimento, seja no campo da filogênese, seja no campo da ontogênese, a consciência reflete a realidade de maneiras diferentes. É bastante conhecida uma frase de Lenin, frequentemente citada, que fala que o salto dialético não é apenas a passagem de uma matéria não viva à sensação, mas um salto dialético também é a passagem da sensação ao pensamento. Essa frase não deixa dúvida a respeito da legitimidade teórica daquele que quer analisar a multiplicidade por meio do reflexo da realidade na consciência.

A sensação como uma forma primária da consciência reflete a realidade? Indubitavelmente, sim. E o pensamento como uma das formas superiores da atividade consciente própria do ser humano? Sim, sem dúvida reflete. Porém, se reconhecermos que a passagem da sensação ao pensamento foi um salto dialético, foi um surgimento de algo novo, então disso decorre que o pensamento reflete a realidade bem diferente de como o faz a sensação.

Muitos de vocês trabalharam com o problema da gnosiologia e da lógica, sabem em que medida o reflexo da realidade, reelaborado pelo pensamento, está acima da empiria superior, baseada apenas na experiência própria do reflexo da realidade. E me parece que, na psicologia, não é apenas legítimo, mas simplesmente necessário admitir que a consciência reflete a realidade em diferentes etapas de forma diferente. Este é o primeiro postulado.

Pois bem, em traços bem gerais e grosso modo, em que consiste a diferença do reflexo da realidade? Parece-me que no mais essencial para aquele tipo de reflexo da realidade na consciência, que surge no ser humano, que é a principal finalização do desenvolvimento da consciência na idade infantil e que está, exatamente, ligado a esta passagem dialética da sensação ao pensamento como uma forma superior de reflexo da realidade, e a este tipo de reflexo da realidade na consciência, novo e humano, que é um reflexo generalizado da realidade na consciência. Do ponto de vista psicológico, a passagem da sensação ao pensamento significa, em primeiro lugar, a passagem de um reflexo não generalizado para um reflexo generalizado da realidade na consciência.

Quais ideias ainda dizem respeito a isso e quais devemos trazer para saber aplicá-las também ao escolar? Eu indicaria três básicas que nos obrigam a assim suspeitar, e que se justificam ao longo de toda a investigação. Em todo caso, eu desconheço... qualquer ideia teórica ou real que obrigue a rechaçar essa ideia.

Primeira ideia. Ela consiste no fato que já mencionei algumas vezes – sobre a relação entre a generalização (obobschenie) e obschenie⁵.

O que é mais típico, mais fundamental, mais importante para a consciência do ser humano e para sua forma peculiar de refletir a realidade? A natureza social e histórica dessa consciência.

Mas como já havia dito, e agora vou lembrar-lhes, a consciência humana não é um produto do desenvolvimento individual, mas um produto do de-

⁵A palavra russa obschenie é traduzida pelo Dicionário russo-português (1989) como relações de contato, trato, contato pessoal. Porém, no escopo da teoria histórico-cultural esse conceito adquire uma importância muito grande, pois significa muito mais do que uma simples relação de contato. A etimologia da palavra russa nos possibilita, inclusive, levantar hipóteses de que as palavras que melhor traduzem esse conceito para o português seriam "cumplicidade", "comum união ou comunhão" ou "amálgama". Vale também dizer que obschenie tem o mesmo radical que a palavra obschnost que é um conceito importante deste texto, mas que decidimos traduzir como "relação de união comum", colocando entre parêntesis (conjunto). Essas escolhas se justificam pela compreensão que temos da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e porque obschenie não pode ser traduzida pela palavra "comunicação", como está na maioria das traduções em português publicadas no Brasil, e obschnost implica numa relação comum entre elementos. Em função da dificuldade de encontrarmos a palavra em português que traduza o significado de obschenie como a concebe Vigotski, preferimos apresentá-la transliterada (em letras latinas, mas como soa em russo) com o intuito de não deturpar ainda mais as ideias do autor, mas para obschnost fizemos uma escolha diferente que, numa outra versão dessa tradução, poderá ser revista (N. dos T.).

envolvimento histórico da sociedade humana e, conseqüentemente, a consciência humana surge, se desenvolve, altera-se na obschenie das pessoas. Ou seja, é fato que não ocorre de tal forma que na cabeça de cada um cresce sua própria consciência e que a pessoa efetua uma troca do produto pronto, mas a consciência cresce e cria suas funções fundamentais no processo de obschenie. Este fato necessita de explicação e também precisa que a ele seja dado um lugar correspondente quando falamos sobre o reflexo da realidade na consciência da pessoa.

Eu disse que as análises experimental e teórica mostram igualmente que a generalização e a obschenie são duas faces da mesma moeda. Obschenie, no sentido mais geral da palavra, é possível apenas na relação com a generalização.

Há muito tempo era conhecido e sempre foi apresentado o fato de que obschenie é impossível sem os signos, sem a fala, ou seja, a obschenie inconsciente... é impossível e, relativamente há pouco tempo, começou-se a dar atenção ao fato de que obschenie é possível sem a generalização, ou seja, não apenas sem os signos, mas também sem o significado desses signos. Vou apresentar um exemplo. Imaginem que faço um nó para me lembrar e não me esquecer de algo. Isso é um signo? Parece-me que sim. Vocês podem me dizer o que eu quis memorizar ou lembrar, amarrando esse nó? Não podem. Esse é o signo unitário da ideia, de uma mensuração unitária, é um signo que vocês não podem ler. Com esse tipo de signo nos deparamos ao estudar uma série de anotações nodais existentes nos povos antigos e que existem ainda hoje, são povos que estão em estágios inferiores no desenvolvimento histórico.

Vocês já devem ter ouvido dizer que no México existiam os denominados <...>, livros oficiais importantes que registraram anotações com o auxílio desses nós que eram feitos em cordas. Mas quem pode ler? Apenas aquele que os amarrrou. Enquanto o signo estiver neste estágio de desenvolvimento, ele indica apenas um objeto unitário e não contém em si a generalização, enquanto não se transformar em palavra humana, exclui qualquer possibilidade de obschenie entre pessoas no sentido próprio humano dessa palavra. Quando falarmos dos adolescentes e até mesmo hoje quando falarmos do escolar, tentarei mostrar como o estágio de desenvolvimento da generalização que o escolar atinge leva a novas formas de obschenie entre o escolar e outras crianças, por um lado, e entre o escolar e os adultos, por outro.

A primeira ideia, que me permite observar a forma generalizadora de reflexo da realidade na consciência como conteúdo mais importante do desenvolvimento da consciência da criança, consiste no fato de que, quando eu estudo obschenie, então vejo como se amplia, se desenvolve, se estrutura, se aprofunda aquela atividade da consciência que está ligada a obschenie, com a peculiaridade específica e historicamente humana, fora da qual o ser humano, como um ser histórico, não poderia ter surgido.

A segunda ideia está muito próxima disso e está relacionada à fala. Cada palavra, como formula Lenin, é uma generalização. A generalização,

como mostra Lenin, é uma forma extremamente diferente de reflexo da realidade. Não é um molde morto e especular, mas um ato em ziguezague que exige distanciamento da realidade e retorno a ela, que inclui em si um pedacinho da fantasia e a fala, e, por um lado, está relacionada a *obschenie* e, por outro, à nova forma de refletir a realidade. Ele também diz que a forma generalizadora do reflexo pode ser colocada como a pedra angular no estudo da evolução da consciência infantil.

A **terceira ideia** está fundamentada no desenvolvimento gradativo, em cada idade, das peculiaridades especificamente humanas da criança na relação com a realidade, com a ampliação da percepção do mundo, da sua atividade no mundo e da relação da criança consigo mesma, da percepção da sua realidade interna, da atividade interna da criança, do curso dos próprios processos psicológicos internos – introspecção, da possibilidade de atividade interna –, e então veremos que tudo isso está ligado à generalização.

E, finalmente, a última ideia também é um fato indubitavelmente estabelecido com o qual, no campo da consciência animal, não lidamos sequer com os rudimentos da generalização. Todas as tentativas de ensinar a fala humana ao animal, com seus sucessos e insucessos, se depararam com uma única coisa – a impossibilidade de elaborar nos animais a generalização, ou seja, *obschenie* no sentido social dessa palavra.

É bem verdade que alguns gênios na América resolveram não começar pela generalização nos filhotes de macacos, mas pela educação social. Para isso, há três anos se empreende uma experiência heroica de educação dos filhotes de chimpanzés em conjunto com filhotes humanos em condições e meio completamente iguais, supondo que neles será criada a necessidade de *obschenie*, e que isso resultará, elo por elo, no surgimento de o restante. Já temos um relatório escrito em tons bem pessimistas de que a diferença entre crianças e chimpanzés é visível, mas mesmo que se atinja alguns sucessos importantes, no sentido de adestramento, o insucesso interno desse tipo de tentativa já está evidente de antemão.

Tudo isso junto nos dá o direito, antes de mais nada, de nos aproximarmos do estudo da consciência e daquelas mudanças que surgem nela no curso de desenvolvimento, de apresentação da questão: em cada idade, o escolar obtém meios sincréticos específicos e próprios de pensamento, porém, no escolar surge a prontidão de responder com conhecimento, relacionando conceitos, fazendo conclusões, raciocinando <...>.

Porém, é exatamente a natureza dos conceitos que consiste no fato de que certos conceitos sempre existem numa determinada relação uns com os outros. Grosso modo, na história do desenvolvimento do pensamento não ocorre a elaboração de cada um dos conceitos isoladamente, os quais, posteriormente, são agrupados e começam a se relacionar entre si. Cada conceito surge de um círculo de outros conceitos e, já em sua estrutura interna e origem, contém uma certa relação com os outros conceitos. Já disse certa vez que esse

aspecto deve ser o mais importante para toda a história do pensamento infantil, relacionado ao problema das relações entre os conceitos. Essas relações entre os conceitos receberam, na psicologia contemporânea, a denominação "relação de união comum" (conjunto). E algumas palavras vão me permitir relembrar [isso].

Todo significado da palavra infantil é uma generalização e uma única generalização, ou seja, o conceito está para o outro conceito sempre numa determinada relação de união comum (conjunto): ou um conceito é mais geral e inclui uma série de conceitos e é um conceito subordinado; <...> ou este conceito subordinado, num caso particular, em conjunto com os outros conceitos particulares, faz parte do conceito geral, então ele é subordinado; <...> ou estes conceitos se relacionam entre si como conceitos de uma relação de união comum (conjunto) semelhante, subordinados a certos conceitos superiores <...>. Então, dizem a respeito desses conceitos que são subordinados... ou seja, são conceitos da relação de união comum (conjunto) da mesma ordem.

A análise do pensamento mostra que, em diferentes formas de pensamento, os elementos mais próximos serão exatamente aquelas relações de união comum que são possíveis entre os conceitos numa determinada etapa do desenvolvimento. Para que isso fique claro, ou mais concreto, e dê a possibilidade de passar diretamente para a idade escolar, preciso apresentar duas ideias a respeito das quais falei superficialmente na conversa com vocês.

Uma dessas ideias tem uma relação direta com a idade escolar. Podemos imaginar a questão da seguinte forma: em um polo, estará um conceito que é o menor por sua subordinação, o mais concreto, o mais acessível visualmente, o mais intimamente ligado à realidade, em função do simples e único fato, um fato que está refletido nesse conceito; no outro polo, estará o conceito abstrato ao máximo, geral ao máximo, que inclui uma ampla esfera dessa atividade, então todos os outros conceitos estarão dispostos nesse eixo (Vigotski desenha).

O lugar que o conceito ocupa nesse eixo, utilizando uma comparação geográfica, poderia metaforicamente ser denominado de "latitude" desse conceito. Consequentemente, a latitude desse conceito vai significar a combinação peculiar ou a unidade de momentos concretos e abstratos que estão contidos nesse dado conceito.

Todo conceito contém momentos concretos e abstratos, porém, nem todo conceito é abstração com total distanciamento da realidade, mas retorna a ela. No entanto, diferentes conceitos, em diferentes medidas, perfazem esse zigue-zague e, se tomarmos os conceitos como rosa, flor, planta e organismo (se tomarmos condicionalmente), ficará claro que eu construí aqui uma fileira de

⁶ Acreditamos que a transcrição no original russo está errada, pois aqui caberia a palavra realidade e não atividade. Provavelmente, isso ocorreu porque, no russo, as duas palavras são muito próximas: "deiatelnost" (atividade) e "deistvitelnost" (realidade) (N. dos T.).

conceitos que ascendem pela latitude. Na minha latitude imaginária, esses conceitos se dispõem por uma linha ascendente de latitude.

Flor – rosa, violeta, lavanda. Pergunta-se: esses conceitos são da mesma latitude? Sim, são da mesma. Todos eles são tipos particulares de um conceito mais geral. Eles refletem diferentes esferas da realidade. Os conceitos sempre vão ser definidos por sua longitude, pela relação com o trecho concreto da realidade que está representada neles e que eles refletem. Cada conceito, deste ponto de vista, vai se caracterizar por um sistema desenvolvido de conceitos, por uma certa longitude e latitude que vão determinar sempre seu lugar num dado sistema de conceitos.

A longitude e latitude do conceito na pesquisa experimental foram denominadas de medida da união comum dos conceitos. Cada conceito tem a sua medida da união comum, ou seja, sua combinação em torno dos momentos concretos e abstratos, seu grau de abstração e sua parcela de realidade, representada nele. Este é o lugar que caracteriza a medida da união comum do conceito.

As relações entre os conceitos serão a relação de união comum (conjunto); por exemplo, a flor em relação à rosa é uma relação de união comum (conjunto). Se levarmos isso em consideração, podemos passar para um segundo momento que vai tornar mais claro, como me parece, como se desenvolvem as relações entre os conceitos. Os estudos mostram que essas relações de união comum possuem duas características principais. A primeira questão consiste no fato de que, já no desenvolvimento do pensamento da pessoa adulta, a presença dessas relações de união comum entre os conceitos existe, ou seja, o fato de que cada conceito não reflete em si mesmo um pedacinho da realidade, mas cada conceito, ao possuir uma latitude e uma longitude, é sempre um ponto em um sistema de conceitos.

Consequentemente, contém em si a possibilidade de passagem de um dado conceito para quaisquer outros conceitos, e esse fato é o centro ao qual se reduz a explicação de todas as formas de pensamento acessíveis ao ser humano.

Dependendo do sistema de relações entre os conceitos que uma pessoa estabelece, tal será o círculo de operações mentais que lhe são acessíveis em cada campo.

Já conversamos a respeito da diferenciação que o escolar faz entre o conceito aritmético e a representação geral sobre quantidade, presente na criança de idade pré-escolar.

O pré-escolar e até mesmo uma criança na primeira infância sabe que tem cinco dedos. Diferencia dois de três. Pode pegar quatro cubos, reconhece um grupo de objetos. Qual a diferença entre os conceitos "quatro" ou "cinco" – que uma criança de três, quatro e cinco anos já tem – e o conceito "cinco", que um escolar tem ao final do primeiro ano de escola?

A primeira diferença consiste no fato de que o conceito aritmético "cinco" contém em si a relação com todos os outros conceitos aritméticos. Pegar "cinco" isso significa colocá-los num determinado ponto do sistema de conceitos e apresentar-lhes todos os significados desse conceito em relação a todos os restantes. Cinco é para nós a mesma coisa que quatro mais um, e seis menos um. Como podemos representar o cinco? Podemos representá-lo com infinitos modos, ou seja, esse conceito possui uma possibilidade de movimento infinito e de medições por meio de todos os conceitos. Consequentemente, aqui surge a lei que carrega a denominação de equivalência de conceitos. Para nós, cinco é a raiz quadrada de 25 e a raiz cúbica de 125, e também a relação de 5.000 para 1.000 etc. Tudo isso, para nós, é cinco. Cinco tem uma relação decididamente com tudo, mas por que esse conceito "cinco" na idade escolar está mais saturado do que o conceito "cinco" numa idade pré-escolar? Como se explica formal e logicamente essa generalização? O conceito torna-se mais geral, mais abstrato, no entanto se torna mais amplo por seu volume, mais visível por seu conteúdo. Wertheimer (1880-1943) dedicou a isso um estudo especial em que tentou demonstrar a vantagem de uma aritmética primitiva em relação à nossa, mostrando que é mais viva e mais rica por seu conteúdo.

Para nós, "cinco" é um conceito abstrato e, para a pessoa que não domina o conceito aritmético desenvolvido, é cinco dedos ou cinco membros da família, ou algo nesse sentido. Ele apresentou experimentos que mostraram o quanto, numa criança de idade pré-escolar, as emoções são mais acaloradas, mais exaltadas, mais repletas do que no escolar. O pré-escolar à pergunta "o que é cinco?" responde menos [vezes] do que um escolar, mas o escolar responde mecanicamente, e o pré-escolar pensa e diz: "cinco, às vezes, são as pétalas da violeta" ou algo diferente, também colorido, saturado de certo conteúdo.

Por que vimos que "cinco" como um conceito aritmético é mais rico e não mais pobre de conteúdo do que "cinco" numa representação mais geral? Porque o conceito aritmético "cinco" contém a relação do cinco com todo o restante, mas o objeto não existe por si só, mas na relação com os outros. "Cinco" é generalização, "cinco" não é apenas generalização, mas a relação entre as generalizações.

Disso surge a lei de equivalência. Eu posso formar qualquer raciocínio com "cinco". O pré-escolar sabe o que é cinco dedos e que a violeta pode ter cinco pétalas, mas que, normalmente, tem quatro, mas ele não sabe o que é mais: quatro ou cinco. O escolar sabe porque já estabeleceu a relação de cinco para quatro.

Nele surge a possibilidade de tais operações de pensamento que não são possíveis quando não se tem a relação de união comum (conjunto). Como mostraram as pesquisas, graças a isso surge a possibilidade de definição do conceito. Por exemplo, pedimos à criança para definir os seguintes conceitos: o que é cachorro, o que é justiça etc. O que significa definir um conceito? Se

você tem a relação desse conceito com outros conceitos, você pode apresentar o equivalente desse conceito, mas se você não tem essas relações de união comum, ou elas estão pouco desenvolvidas, essa definição será pouco possível. As pesquisas mostram, como fez em seus trabalhos Bühler, o que acontece em nossa mente quando pronunciamos algum conceito, por exemplo, "mamífero". Na mente de vocês não ocorre a percepção de um mamífero, mas a mesma coisa quando eu digo 325. Quando dizem mamífero, sinto aquele lugar estrutural no qual vocês me colocaram.

Eu posso ir para baixo ou para cima, posso ir para o lado e dizer qual o mamífero etc. Dessa forma, primeiramente, o que surge na definição do conceito é o lugar no sistema e sua relação com outros conceitos, o ponto por meio do qual eu recebo a possibilidade de ligar este dado conceito a outros, ou seja, me mover no sistema desses conceitos.

Isso se torna mais claro se tomarmos o segundo aspecto, para o qual a relação de união comum (conjunto) é mais importante para o pensamento de uma pessoa com a consciência desenvolvida. Assim, da mesma forma que cada etapa etária tem seu próprio meio de generalização da realidade, em cada etapa etária existe um meio próprio de refletir o quadro geral da realidade do mundo na consciência.

Um exemplo vai tornar mais claro o que estou dizendo. Falamos com vocês sobre a fala autônoma infantil, sobre o estágio inicial do desenvolvimento da fala infantil quando a criança passa do balbúcio para a fala em palavras, para o estágio inicial da fala. Na fala autônoma infantil, não existem palavras em geral, nenhuma relação de união comum (conjunto). As palavras estão uma ao lado da outra.

Eu já apresentei um exemplo que observei em crianças de idade precoce, no período em que predomina a fala autônoma que, via de regra, muito curto. Há pouco tempo li o material da camarada Konnikova e percebi a comprovação na íntegra dessa regra. Eu não encontrei sequer duas palavras que se relacionassem uma com a outra como "flor" e "rosa", como se estivessem uma sobre a outra em crianças que permanecem na fala autônoma.

Vou apresentar um exemplo. Estamos lidando com uma criança. A criança conhece as palavras "mesa", "cadeira", "armário", "sofá", "prateleira". Mas ela não conseguia formar a palavra "móvel". Entretanto, adquirir uma palavra nova, "móvel", não significa adquirir uma palavra por conta das mesmas palavras, mas significa subordinar todas essas palavras a algo novo. Quando dizíamos a essa criança que "móvel" é isso e isso, ela dizia que não, que não era móvel, que isso era mesa, que era cadeira etc. etc. Aliás, essa criança tinha uma coleção de roupas muito diversa, havia denominações, no sentido de detalhes de sua toalete, que eu, por exemplo, desconhecia. Eram várias denominações para luvas, chapéus, paletós, casacos etc., porém, a palavra "roupa" não lhe dizia nada. Ela viu pela primeira vez, num colega que veio da Alemanha trabalhar conosco, um colete e perguntou o que era e lhe disseram que era roupa, e aqui-

lo tornou-se roupa, e tudo aquilo que era roupa ela não conseguia entender como roupa.

Quando lidamos com casos assim, vemos que, por si só, a passagem para relações de união comum é um passo enorme no desenvolvimento da criança. Não atribuímos, na história do desenvolvimento da fala infantil, tanto significado ao momento em que surge a primeira palavra com sentido, o quanto ligamos para o surgimento da primeira palavra, que está numa certa relação de união comum (conjunto).

Stern disse que o destino de cada criança como pessoa é decidido pela primeira palavra com sentido. Isso é incorreto. A primeira palavra à qual ela atribui sentido existe inclusive nos idiotas e nas pessoas surdas...nos imbecis, mas o destino da criança é decidido pela primeira relação com a união comum (conjunto), que surge ao final da fala autônoma infantil.

Resumindo, podemos dizer que a presença do sistema e das relações de união comum (conjunto) entre o conceito é um momento determinante para todo o caráter do pensamento, que é específico para cada idade. Porém, essas relações de união comum (conjunto) surgem gradativamente, não se desenvolvem de imediato e, a cada estágio etário, lidamos com relações de união comum (conjunto) peculiares.

Por exemplo, como mostraram as pesquisas, na criança, durante a primeira infância, além da fala autônoma, nem sempre surgem as palavras inferiores, ou seja, digamos rosa, violeta, lavanda. A criança diz antes a palavra flor do que a palavra rosa, mas essa relação de união comum (conjunto) flor-rosa, a partir dos 2 anos, é algo diferente do que a relação flor-rosa aos 5 ou 8 anos. Os experimentos mostram que a criança de 2 anos e 7 meses, que tem suas palavras, as correlaciona não com algo [geral e unitário]⁷, mas as põe uma ao lado da outra, como se uma incluísse a outra; porém, na idade pré-escolar, a relação é sempre entre o campo concreto da realidade e as relações de união comum (conjunto) elaboradas. Porém, ao mesmo tempo, podemos dizer que isso é típico para todos os conceitos da criança, que se desenvolvem espontaneamente, sem a influência sistemática direta, numa instrução espontânea própria da experiência da criança; ou para aqueles conceitos que surgem como conceitos cotidianos – para eles é típica a ausência de sistema e de relações entre conceitos, que é característica aos nossos conceitos e, em geral, é mais pobre, estruturada de formas diferentes do que em nós. Lá existem relações de união comum (conjunto) completamente diferentes e, às vezes, sequer existem, e apenas com a passagem para o conceito científico que observamos, na idade escolar, com o curso da instrução, é que surge o primeiro e o mais importante, aquilo que Piaget tenta não perceber.

⁷As palavras entre colchetes não estão no estenograma da palestra (Nota da edição russa).

O que caracteriza o conceito aritmético em primeiro lugar? É o seu sistema. Será que o escolar estuda primeiramente o número um, depois o número dois e depois o três? O mais essencial para a natureza do conceito científico, como um conceito verdadeiro, como uma generalização que se constituiu historicamente, é que cada conceito é uma parte necessária de um determinado sistema de conceitos. A conclusão mais essencial e geral da instrução da criança na escola e da formação dos conceitos científicos é o fato de que o ensino dos mais diferentes conceitos ao escolar resulta no surgimento de um sistema que corresponde, em traços primitivos mais gerais, a um sistema de conceitos, com uma relação de união comum (conjunto) entre os conceitos. No pensamento da criança os conceitos adquiridos por ela anteriormente não estão separados por uma parede dos conceitos adquiridos depois. Esse sistema é a forma principal de funcionamento dos seus conceitos, tanto no campo dos anteriormente adquiridos, quanto no campo dos conceitos cotidianos. Porém, é claro, isso não ocorre de imediato, essa passagem ocorre ao longo de toda a idade escolar <...>, ou seja, bem ao final da primeira idade escolar ocorre o fenômeno do pensamento não consciente (segundo Piaget).

Agora a segunda conclusão.

Eu já disse em que campo encontramos traços de uma forma mais precoce (de desenvolvimento) do pensamento: no campo da forma puramente verbal do pensamento. No pensamento da criança os conceitos adquiridos por ela anteriormente não estão separados por uma parede dos conceitos adquiridos depois. Esse sistema é a forma principal de funcionamento dos seus conceitos, tanto no campo dos anteriormente adquiridos, quanto no campo dos conceitos cotidianos. Porém, é claro, isso não ocorre de imediato, essa passagem ocorre ao longo de toda a idade escolar <...>, ou seja, bem ao final da primeira idade escolar ocorre o fenômeno do pensamento não consciente (segundo Piaget).

Enquanto a criança não elaborar, como na idade escolar, esse sistema de relações de união comum (conjunto) entre os conceitos, seu o pensamento não vai conseguir se emancipar, não vai conseguir se desprender da base visual-sensorial do pensamento, da percepção e da memória, então, conserva-se a lei de que a criança pensa com mais facilidade quando vê, ou quando se apoia diretamente na experiência, do que quando a ideia está entregue a si mesma.

Vou me permitir, sem muitos detalhes, como fiz em relação ao sistema, me deter em algumas conclusões que surgem e que devem ser levadas em consideração quando falamos das principais neoformações da idade escolar.

Se a criança passa para formas novas superiores de generalizações e de relações de união comum (conjunto), será que não significa que ela se eleva a uma nova etapa de generalização? E será que isso não encontra expressão no fato de que, pela primeira vez, nos primeiros anos da idade escolar, pode-se comunicar à criança conhecimentos científicos básicos?

Com ela é possível conversar sobre notícias científicas básicas da realidade. Eis um equívoco que surge em nosso ensino e que sempre se depara psicologicamente com esta questão.

Apresentarei um exemplo. A história com a sociologia que, diante dos nossos olhos, agora transcorre e levou a uma reestruturação radical dessa questão. O que foi reavaliado? Reavaliaram tudo. Primeiramente, a capacidade da criança de generalizar <...>.

Em segundo lugar, reavaliaram a possibilidade de obschenie com a criança.

Como se sabe, qualquer movimento, qualquer exposição de saberes são formas de obschenie com a criança, e lhe forneciam tudo isso. Por que a criança estudava e não entendia, no verdadeiro sentido dessa palavra? Aqui tínhamos um típico caso de rompimento da obschenie que se expressava no fato de que o professor transmitia uma ideia profunda – e a cabeça do aluno tornava-se rasa; o professor transmitia uma ideia rica – que na cabeça do aluno tornava-se pobre. A profundidade e a esfera, a adequabilidade dessa obschenie se rompiam. E eis que a raiz principal, acessível ao nosso estudo contemporâneo e que iminentemente define o curso da instrução, se depara com essa questão de cultivar na idade escolar sistemas de obschenie e generalização. E aquilo que, neste caso, também se torna possível – a aquisição de conhecimentos científicos – mostra que a criança se elevou a um novo estágio de obschenie, não apenas de generalização. No entanto, ela ainda está aquém do estágio em que se torna possível a obschenie com uma generalização teórica superior.

Gostaria de dizer que, de acordo com essa nova estrutura que a criança atinge em sua generalização e obschenie, está também o novo sistema de relação entre as funções. Já disse que o pensamento se desprende pela primeira vez da percepção dos conceitos, de suas bases visual-sensoriais, e torna-se autônomo, perfaz o ciclo do seu desenvolvimento independente, abre a possibilidade para um movimento puro da ideia – puro, obviamente, não no sentido psicológico e de total desprendimento da realidade, mas, dependente em relação às bases visual-sensoriais mais próximas a cada passo. Sobre o sentido de refletir a realidade, é possível dizer que a idade escolar é a de passagem, principalmente do meio visual-sensorial de refletir a realidade para o de generalização.

Na realidade, antes da escola, existe uma forma de refletir a realidade por meio de generalização e o escolar tem um meio visual-sensorial de refletir a realidade, mas aquilo que era dominante naquela idade torna-se subordinado na idade posterior, e o que era subordinado torna-se dominante.

Aqui estamos lidando com outra estrutura da consciência infantil. Ao analisarmos o caráter da percepção da realidade como um todo, poderíamos dizer qual é o quadro do mundo que surge na idade escolar, como se desenvolve a atividade interna etc.

Veremos que muda não apenas o que vimos até agora – ou seja, a estrutura interna da consciência –, mas muda também a relação da criança com a

realidade externa e com a realidade interna, mudam o caráter da atividade externa da criança e o caráter da atividade interna da criança.

Eis tudo o que queria dizer hoje para vocês.