

O Universo contado pelas crianças e a formação de conceitos em Vygotsky: apontamentos sobre as fases de desenvolvimento a partir da obra de Naranjo

THALITA CRISTINA SOUZA CRUZ
DIANA MICHAELA DO AMARAL BOCCATO

INTRODUÇÃO

*Corpo: é o que nos dá o pensamento
(BN Loaiza, 11 anos¹)*

Um tanto quanto poética, esta epígrafe pode nos dizer muito sobre como a criança compreende e significa o mundo a sua volta. O excerto acima integra a obra publicada por Javier Naranjo, em 2018, intitulada *Casa das Estrelas: o mundo contado pelas crianças*. O livro, em formato de um dicionário – conceitos separados pela letra

1 NARANJO, 2018, p.38.

inicial e em ordem alfabética –, apresenta definições realizadas por crianças entre três e treze anos de idade acerca de conceitos concretos e abstratos.

Segundo o autor, as definições foram anotadas “em seu caderninho”, durante sua trajetória como professor da educação básica e, posteriormente, transformadas em livro a partir de uma seleção realizada pelo próprio autor. A única alteração, segundo ele, foram as de caráter ortográfico “e, em poucos casos, a pontuação” (NARANJO, 2018, p.15). De acordo com Naranjo, a obra busca resgatar, a partir de uma atividade discursiva lúdica, a experiência contemplativa e inventiva tão presente na infância e da qual nós, adultos, nos afastamos.

Para nós, estudiosos da relação entre cérebro, linguagem e ensino, as definições apresentadas na obra podem funcionar como dados significativos na busca pela compreensão de processos linguístico-cognitivos envolvidos durante o desenvolvimento dos conceitos.

Partindo de uma leitura geral da obra e da análise de algumas das definições trazidas pelas crianças especificamente, este capítulo busca discutir o processo de formação de conceitos, tomando por base o referencial teórico-metodológico dos estudos de Vygotsky sobre o tema.

Durante sua produção científica, o “pai” da teoria histórico-cultural debruçou-se sobre a questão do desenvolvimento dos conceitos, sobretudo em relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos e ao papel da escola, com atenção especial à função da linguagem tanto no processo de tomada de consciência quanto no desenvolvimento das funções mentais superiores. O autor focou, também, na discussão do método, argumentando em favor de uma ciência que buscasse entender os processos subjacentes ao desenvolvimento da mente, ao invés de olhar apenas para o produto das atividades mentais.

A escolha dos enunciados presentes no livro de Naranjo (2018) justifica-se não só pela complexidade e diversidade das definições apresentadas, como também pela ampla faixa etária que compõem o material e que corresponde, justamente, ao período de desenvolvimento dos conceitos explorado por Vygotsky em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2018).

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Linguagem: é falar com uma pessoa sem gritar com ela
(P.Uribe, 11 anos²)

O estudo aqui apresentado filia-se às pesquisas desenvolvidas no interior da Neurolinguística discursiva (ND), área proveniente dos trabalhos de Coudry (1986/1988) e que se vale da perspectiva histórico-cultural “por buscar compreender o funcionamento linguístico-cognitivo de enunciados produzidos em episódios dialógicos, valorizando os *dados singulares e buscando compreender processos*” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 118).

Dentre os estudos da área, destacam-se as pesquisas sobre alterações de linguagem nas afasias, nas demências e em outras patologias que impactam seu funcionamento, bem como aquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e à patologização da infância.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como um trabalho interativo e uma atividade constitutiva do sujeito (FRAN-

2 IN: Naranjo, 2018, p. 67.

CHI,1977/1992). É também uma função mental superior fundamental para a organização do pensamento e da própria vida, uma vez que é através dos signos linguísticos que organizamos, interpretamos e categorizamos o mundo e as experiências internas e externas.

Assim, compreender o funcionamento da linguagem demanda considerar as relações sociais que levam ao seu desenvolvimento e ao seu funcionamento numa relação dialética e dialógica. Trata-se, portanto, de buscar desfazer as dicotomias fundadoras da linguística e da neuropsicologia, presentes, ainda hoje, em muitos estudos relacionados ao funcionamento cognitivo.

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Ao lado de Luria e Leontiev, Vygotsky integra a Troika, grupo de estudiosos que, mergulhados nas transformações vertiginosas e revolucionárias de seu tempo (PRESTES, 2012), buscaram revolucionar a interpretação da consciência, mirando a construção de um novo ser humano que respondesse ao novo tempo que se imprimia.

É dentro desse projeto de homem, sociedade (e por que não de ciência?) que se inserem os objetos de pesquisa dos três estudiosos, o modo como abordam a relação entre aspectos sociais e cognitivos e, no caso de Vygotsky, especificamente, a relação entre o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridos e a formação do pensamento dos indivíduos, em especial da criança.

É importante ressaltar que, embora o foco da nossa discussão esteja voltado para as reflexões de Vygotsky, é praticamente impossível falar de um dos autores da *troika* sem falar dos outros, pois, mesmo que enfatizem questões diferentes, estas são complementares e fundamentais para a fundação deste novo homem.

Leontiev, por exemplo, focou no estudo de questões mais “filosóficas”, desenvolvendo, sobretudo, a noção de *atividade*, que subjaz aos estudos realizados pela *troika*, em um primeiro momento, e pelos estudiosos da vertente histórico-cultural a posteriori.

Opondo-se ao axioma imediatista que procede da relação objeto-sujeito e estímulo-resposta, o autor incluiu um terceiro elemento no link que medeia as interconexões, gerando um novo padrão: sujeito-atividade-objeto, postulando que a consciência humana não é determinada pelos fenômenos que rodeiam os sujeitos, mas sim pelo processo da vida real das pessoas: um sistema de sucessivas *atividades*, em que ocorre a transição/tradução do mundo exterior para uma imagem subjetiva/uma ideação e a transição de uma ideação para resultados objetivos/materiais.

Portanto, a *atividade* é um processo de intertráfego entre os polos sujeito e objeto e não uma mera unidade adicional da vida material e do sujeito material: ela é uma unidade da vida, mediada pela reflexão mental, por uma imagem, que tem como principal função orientar o sujeito no mundo objetivo.

Luria, por sua vez, concentrou-se nos estudos sobre o funcionamento cerebral propriamente dito, em especial o desenvolvimento das funções mentais superiores. Para o autor, o cérebro funciona como um *Sistema Funcional Complexo*, isto é, a partir de seu funcionamento dinâmico, situado histórico e socialmente, opondo-se, portanto, a uma concepção estritamente modular ou localizacionista..Dentre as principais questões apresentadas pelo autor há um grande interesse pelo estudo da linguagem, que ele considera uma função primordial para o desenvolvimento das demais, assim como a organização semântico-lexical.

Segundo Luria, a palavra é o elemento central do pensamento, uma vez que por meio dela o homem significa e organiza o mundo à sua volta, internalizando-o. Para o autor, é pela palavra que a vida

interna e externa ganham expressão material. E é nesse movimento dialético e dialógico entre o que vivemos e como internalizamos essa experiência que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre. Para tal, o autor retoma o conceito de *organização extracortical*, desenvolvido anteriormente por Vygotsky, que coloca em relevo a importância do contexto e das relações socioculturais tanto para o processo de formação do conceito quanto para o processo de tomada de consciência, já que, de acordo com Luria, essas relações acabam por influenciar a própria estrutura anatômica e funcional do cérebro.

Tal teoria desemboca em uma concepção dinâmica do significado, ou seja, o significado como unidade dinâmica que se desenvolve ao longo da ontogênese e da filogênese: um dos pontos de contato entre Luria e Vygotsky, pois, para Vygotsky, “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Vygotsky (2001 [1934]) postulou que os sujeitos, ao longo de seu desenvolvimento psicológico, internalizam um sistema de relações que funcionam como enlaces fonológicos, semânticos e afetivos advindos de suas experiências³. A respeito da importância da afetividade neste processo, Vygotsky afirmou que

nos aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 15).

3 Essa compreensão relaciona-se às postuladas por Bakhtin, autor que também destacou a centralidade da palavra, em seus estudos, e para quem a palavra e seu significado só têm existência nos enunciados concretos; na relação da linguagem com o mundo da vida.

A fim de desenvolver a noção de *enlaces*, Luria postula que a palavra se converte em elo ou *nó central* de toda uma rede de imagens a ela relacionada:

(...) se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. Tanto a recordação de uma palavra, como a denominação de um objeto são um processo de escolha da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar (LURIA, 1986, p. 88).

Ambos discutiram a passagem de um conceito, com um significado mais próximo à experiência subjetiva (conceitos cotidianos), para um conceito mais generalizado e abstrato (conceitos científicos). O primeiro, Luria nomeia *simpráxico*, enquanto o segundo de *sinsemântico*.

Uma das principais obras de Vygotsky, *A construção do pensamento e da linguagem* (VYGOTSKY, 2018)⁴, reserva grande parte da discussão ao desdobramento dos conceitos desde “a mais tenra infância” até a chegada à vida adulta. Segundo o autor, ao longo de seu desenvolvimento – sobretudo ao longo do processo de aquisição da linguagem – a criança passa por diversas etapas no processo de formação dos conceitos, como veremos a seguir.

Inicialmente, as palavras funcionam como um meio para alcançar um determinado fim; isto é, o signo linguístico assume o papel de mediador para alcançar um objetivo (o alvo). Nas palavras do autor,

4 Embora estejamos inteiradas acerca das polêmicas das diferentes versões e traduções da obra do autor, não nos focaremos no assunto por uma questão de espaço. Portanto, apesar de citarmos mais de uma versão, utilizamos a versão de 2018, da editora Martins Fontes para subsidiar a discussão sobre a formação dos conceitos.

todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos (VYGOTSKY, 2018, p. 161).

Assim, é a partir dos signos (em especial do signo linguístico) que o ser humano, desde cedo, apropria-se do mundo ao seu redor e das manifestações culturais dos espaços em que se insere. É também por meio dos signos que o homem se constitui e constitui sua linguagem e sua relação com o outro. Enquanto elemento de mediação, os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, influenciando nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural (cf. AGUIAR, 2000).

A fim de entender este desenvolvimento, Vygotsky detalha os diferentes estágios pelos quais os conceitos passam, a partir da descrição dos resultados obtidos em experimentos realizados com crianças em diferentes momentos nos quais se observa a mudança na organização do pensamento. De maneira breve, o experimento central do autor consistiu em solicitar a crianças e adolescentes que organizassem elementos (de cores, tamanhos e formatos distintos) dispostos em uma mesa. A partir das características mobilizadas pelos participantes para agrupar esses elementos, Vygotsky buscou descrever os processos subjacentes, dividindo-os em três fases.

Sinteticamente, as três fases desse desenvolvimento são assim descritas: uma primeira fase mais relacionada à experiência imediata da criança, na qual os significados atribuídos às palavras funcionam como “amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras” e que refletem os laços que coincidem com “as impressões e as percepções da criança” (VYGOTSKY, 2018, p.176); uma segunda fase, na qual os conceitos

funcionam como complexos e que ainda guardam grande relação com a experiência imediata embora, em seus últimos estágios, seja possível já observar traços objetivos em sua organização e, por fim, uma terceira fase, que se configura como a fase dos conceitos propriamente ditos.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E OS CONCEITOS EM NARANJO - RELAÇÕES POSSÍVEIS?

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, assim que nasce, a criança é inserida em um contexto familiar específico, um ambiente falante do qual ela mesma passa a fazer por volta dos dois anos de vida. Na medida em que cresce, a relação da criança com as palavras – enquanto elementos de mediação entre o outro e seu objetivo – altera-se como consequência tanto de seu desenvolvimento interno – psíquico e neurológico – quanto das ampliações das relações vividas pela criança – ida à escola, início de interações para além da família, etc.

Ao longo do amadurecimento da psique infantil, Vygotsky postula três estágios no desenvolvimento dos conceitos que cumprem papéis específicos no desdobramento dos conceitos científicos, fase que a criança só alcança apenas na adolescência.

Antes dessa fase, “encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade” (VYGOTSKY, 2018, p. 167). No entanto, a criança só será capaz de alcançar o estágio do conceito, propriamente dito, anos depois.

Segundo o autor, o **primeiro estágio** do desenvolvimento dos conceitos é marcado pela formação de “uma pluralidade não in-

formada e não ordenada” a partir da organização dos objetos de forma variada. Nessa fase, “na percepção, no pensamento e na ação, a criança revela tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os em uma imagem que não pode ser desmembrada” (VYGOTSKY, 2018, p. 178).

Portanto, neste estágio, a criança pode apresentar conceitos que se assemelham muito mais a uma relação de traços do que a uma generalização possível. Esse tipo de associação pode ser observado nas duas definições abaixo, fornecidas, respectivamente, por uma criança de 3 e outra de 4 anos:

Tabela 1: Definições para “criança” em Naranjo (2018)

Conceito	Definição	Dados da criança
Criança	“É muito bonito e fazem cocô no vaso.”	J. Piedrahíta, 3 anos
	“Tem coração e pernas e pés com relógio e com roupa. Olhos, cabelo e cores.”	S.S.Domingo, 4 anos

Como se observa, neste primeiro estágio a tentativa de definição de um termo, intrinsecamente relacionada à experiência imediata da criança, pode trazer consigo traços que não são característicos do objeto em si, como ao inserir propriedades como i) usar relógios e ii) cores. No caso da definição da criança de 3 anos, podemos supor que a relação com a realidade imediata se dá pelo traço necessário “ser muito bonito” e “ter que fazer cocô no vaso” – este segundo pode ser entendido numa oposição à “bebê”, que faria cocô na fralda, por exemplo.

Dessa forma, a organização do pensamento, neste primeiro estágio, se dá a partir de traços tão subjetivos e tão relacionados à experiência imediata da criança que, para um adulto, pode até

mesmo parecer que a criança falhou em sua explicação. No entanto, esse traço *nonsense*, à primeira vista, ilustra a tentativa da criança de substituir a carência de nexos objetivos, levando-a à produção do que Vygotsky caracteriza como uma abundância de nexos em uma relação que pode ou não coincidir com o significado estável presente no adulto. A esse respeito, observemos a definição para amor, abaixo reproduzida:

Amor - “Eu gosto de me casar e de comprar um palhaço pra mim.”
(S. Pélaez, 4 anos⁵).

Neste caso, a distância entre o conceito do adulto e a definição apresentada fica ainda mais presente, nos possibilitando entrever uma maior relação com enlaces subjetivos da criança, marcados na declaração de que aquilo é o que ela gosta, ou seja, uma definição realizada por traços pessoais e subjetivos, o oposto do que a conceptualização demanda. Podemos supor, no entanto, certo cumprimento da tarefa, uma vez que a relação entre o sentimento de gostar, casar e amar está bem clara. Assim, não se trata de um significado sem relação com o conceito, mas de uma aproximação possível, levando em consideração o conhecimento da criança.

Trata-se, portanto, de uma fase na qual o significado das palavras é pouco estável, possibilitando-nos a observação do movimento do significado e da relação direta entre ele e a história da criança.

Ainda sobre essa fase, Vygotsky afirma que, mesmo quando o significado fornecido se encontra com o significado para os adultos, este “encontro” é quase acidental. Nas palavras do autor, “assim, a criança se encontra frequentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o mesmo significado frequente-

5 IN: NARANJO, 2018, p. 22.

mente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e crianças se entendam” (VYGOTSKY, 2018, p. 161).

Este primeiro estágio é subdividido em três fases: uma primeira, relacionada à formação da imagem sincrética que, por sua vez, coincide com o período em que a criança testa seu conhecimento – período de provas e erros no pensamento infantil; no experimento do autor, a criança nessa fase escolhe os objetos ao acaso (VYGOTSKY, 2018, p.176). Já na segunda fase, a percepção desempenha papel decisivo no processo de organização; portanto, continua sendo uma fase na qual a criança ainda se guia por elementos subjetivos. Há, no entanto, um acréscimo de propriedades mais relacionadas às características físicas. Segundo ele, as crianças que se encontram nesta fase usam a localização na mesa como um critério para a organização dos objetos em grupos. Por fim, a terceira fase configura-se como um momento de transição para o segundo estágio do desenvolvimento dos conceitos, no qual algumas características objetivas já podem aparecer.

O **segundo estágio** marca uma maior proximidade com o conceito em si, pois a base para sua formação mostra-se mais complexa tanto do ponto de vista dos traços utilizados quanto em relação aos elementos perceptuais utilizados pela criança. Trata-se, por isso, de um estágio rico e importante que propiciará a formação de conceitos que ocorre na fase seguinte.

Nas palavras do autor, no segundo estágio, “vínculos na base do significado da palavra nova não são o resultado de uma percepção única, mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos” (VYGOTSKY, 2018, p.179); isto é, na qual se observa tanto uma relação com enlances subjetivos quanto o surgimento de traços objetivos. O autor divide este segundo estágio em cinco fases, cada uma trazendo características novas no desenvolvimento do conceito.

É importante ressaltar, no entanto, que essas relações são dinâmicas, ou seja, que adentrar um novo estágio não significa abandonar todas as características dos estágios – ou fases – anteriores, pois as relações não se perdem e passam a fazer parte da base dos significados desenvolvidos. Observa-se, também, sobreposições de fases e/ou fases mais curtas ou mais longas, a depender dos sujeitos.

Em decorrência da importância dessas subfases, cabe detalhá-las brevemente. A primeira delas caracteriza-se como uma fase de transição do primeiro estágio, sendo marcada pelo processo de associação; a segunda (e grande) subfase se caracteriza como uma fase de grande variedade funcional, estrutural e genética do modo de pensamento. De acordo com Vygotsky, é nessa fase que se pode observar o início de um processo de unificação e generalização de objetos particulares, através de um processo de ordenação e sistematização de toda a experiência vivida pela criança (Cf. 2018, p.180-181).

Tal tipo de relação pode ser ilustrada pela definição de medo, fornecida por O. Vásquez, de 6 anos:

É quando minha mamãe dirige um carro e uns senhores que trabalham no encanamento não têm o que comer e quebram o vidro do carro e matam ela e matam meu papai e vivo sozinho. (IN: NARANJO, 2018, p. 75)

Nela, o que move a definição feita pela criança são situações cotidianas que, encadeadas, definem o sentido do conceito para ele. Vygotsky nomeia este momento como o da “combinação em coleções”, na qual diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua – no caso do experimento com os objetos realizado pelo autor, a criança deste período pode organizar os elementos pela sua cor, formato, tamanho ou por ou-

tro indício do mundo físico, podendo incluir, inclusive, uma associação por contraste.

Mas é a terceira fase deste estágio que é considerada fundamental no processo de ascensão ao conceito, pois é nela que se constroem, segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal, determinados elos em uma cadeia única de transmissão do significado a partir de elos isolados. Trata-se, portanto, de uma fase de generalização, na qual qualquer vínculo pode levar à inclusão de um elemento no complexo.

Esta é a característica fundamental que o autor nomeia de *pensamento por complexo*. Assim, a base da relação está na semelhança física entre os objetos diferenciando-o do conceito propriamente dito: “no conceito, os objetos estão generalizados por um traço; no complexo, por fundamentos factuais mais diversos” (VYGOTSKY, 2018, p. 181).

Neste momento, o caráter dos vínculos e generalizações e a estrutura das unidades que emergem nesse pensamento se diferem profundamente da estrutura do pensamento por conceitos desenvolvidos à época de maturação sexual.

Segundo o autor, as crianças que se encontram nessa fase do desenvolvimento do conceito começam a organizar seu complexo elegendo algum traço e, em seguida, continuam o agrupamento a partir de traço(s) secundário(s). Desse modo, é possível que o último elemento do complexo não apresente relação com o primeiro e, por isso, pode ser também entendido como um pensamento em cadeia, embora, à primeira vista, não haja relação entre o primeiro e o último elemento do complexo, sendo possível observar uma semelhança distante entre os elementos, que passam a conter, ao mesmo tempo, características objetivas dos itens e uma vaga e distante identidade entre eles – um amálgama psíquico.

Isto significa que as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. (VYGOTSKY, 2018, p. 178-179).

E, justamente por já apresentarem vínculos com aspectos objetivos, diferem-se do estágio anterior. No entanto, por ainda relacionarem-se diretamente com aspectos físicos, não podem ser alçados à característica de conceito em si. Por isso, esta fase é considerada o momento no qual a experiência concreta começa a dar espaço para o pensamento por conceito, mais abstrato e generalizado.

Como podemos observar, não se trata de abdicar das relações subjetivas que nos guiavam, anteriormente, mas de, a partir delas, construir conceitos objetivos capazes de nos levar à compreensão mútua. Em outras palavras, é esse o processo que está na base da organização do pensamento e da linguagem.

Já na quarta fase do segundo estágio, a criança ingressa no que o autor chama de fase *experimental*, adentrando, claramente, no mundo das generalizações, onde os traços, antes claros, oscilam e interpenetram-se, transformando-se uns nos outros.

No caso do experimento realizado por Vygotsky, crianças nessa fase podiam começar a organizar um complexo por um traço, iniciando um agrupamento por sua forma triangular e, na sequência, colocar, no mesmo grupo, um trapézio, explorando a relação entre essas duas figuras – observação que parte de uma relação visual e, portanto, perceptiva sobre os elementos.

Esse traço perceptivo, conseqüentemente, pode agir como um traço organizador da estrutura mais difusa de todo um complexo de relações entre os elementos. Na perspectiva do autor, configu-

ra-se como uma fase de destaque por revelar uma propriedade importante do pensamento por complexo: *a impossibilidade de definir seus contornos*.

Já a quinta e última fase – uma fase de transição para o pensamento por conceito em si – lança luz sobre o processo tanto retrospectiva quanto prospectivamente: no primeiro caso, revelando-nos o caminho e os enlaces que estão na base da formação dos conceitos, no segundo, o caminho que ainda será percorrido pela criança. A este momento, Vygotsky atribuiu o nome de fase do *pseudoconceito*.

As crianças que nela se encontram são capazes de realizar uma combinação complexa de uma série de objetos que se assemelham fenotipicamente aos conceitos, mas que não são conceitos do ponto de vista genético, isto é, do ponto de vista dos enlaces dinâmico-causais que lhes servem de base. Ou seja, “em termos externos, temos um conceito, em termos internos, temos um complexo” (VYGOTSKY, 2018, p. 191).

Segundo o autor, os *pseudoconceitos* são formas mais disseminadas, predominantes sobre todas as demais e quase exclusivas da criança em idade pré-escolar. Sua disseminação e domínio relaciona-se ao fato de que os complexos infantis, correspondentes ao significado das palavras, não se desenvolverem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas de serem, em determinados sentidos, precisamente esboçados para o desenvolvimento do complexo até os significados das palavras já estabelecidas no discurso dos adultos. As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são, então, dadas por pessoas próximas às crianças no processo de comunicação verbal com ela.

Ao chegar no **terceiro e último estágio**, chegamos ao fim de toda um período no desenvolvimento dos conceitos. Também dividido pelo autor em três fases, o terceiro estágio é alcançado efe-

tivamente na adolescência e se relaciona diretamente ao conhecimento escolar, dado que é à escola que o autor atribuiu o papel fundamental na organização do conhecimento. É a partir do ensino formal que deixamos de lado (sem abandoná-las, mas partindo delas) a relação imediata e direta com a realidade objetiva para adentrarmos no mundo dos conceitos científicos e, conseqüentemente, no mundo das relações abstratas.

De acordo com Vygotsky, a escola deveria possibilitar à criança “uma ampla comunicação com o mundo que não se baseia somente no estudo passivo, mas sim na participação ativa e dinâmica na vida⁶” (VYGOTSKY, 1997, p. 85, tradução nossa).

Portanto, na perspectiva aqui adotada, o processo de desenvolvimento dos conceitos não é determinado somente por um amadurecimento de instintos e atrações inatas, mas também pelo conjunto de forças exteriores, presentes no meio social e cultural dos adolescentes. Dessa forma, os conflitos característicos da adolescência assumem papel fundamental no desenvolvimento dos conceitos.

Diversas frentes de pesquisa e metodologias basearam-se nessa perspectiva. Elas estão presentes tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos e na concepção de escola e métodos de ensino. Essa abordagem também deu origem a pesquisas na área da psicologia e a estudos sobre a relação entre linguagem e cérebro.

Destacamos, neste momento, os trabalhos realizados por Akhutina (2013), que, partindo da perspectiva histórico-cultural desenvolvida pela *troika*, e considerando os avanços técnicos e tecnológicos atuais das neurociências e da psicologia, discute a organização e o desenvolvimento dos conceitos bem como a or-

6 “Una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida” (VYGOTSKY, 1997).

ganização semântico-lexical. A autora parte, principalmente, de duas questões:

1. A noção de que o sistema de significação da palavra começa a se formar na criança por meio de um pensamento “pré-lógico” que, ao longo do seu desenvolvimento, vai evoluindo e tornando-se complexo⁷, já que, para Vygotsky, o pensamento inicial e o pensamento por complexos são o prelúdio para a formação de conceitos e para o raciocínio lógico, estando na base do processo de organização dos conceitos;

2. A ideia de que a criança aprende, inicialmente, as palavras com significados concretos, pictóricos, formando associações do tipo palavra-imagem generalizada⁸. Ao longo do tempo – e no curso do desenvolvimento – as formas de generalização vão sendo modificadas até assumirem sua forma “final” – ou seja, o conceito propriamente dito.

A autora retoma os estudos de Vygotsky e defende um modelo “histórico-genético” ou “*genético-funcional*”, baseando-se na preocupação de Vygotsky em retomar a gênese dos processos sem abandonar os contextos em que ocorrem e as história dos sujeitos envolvidos. A hipótese da autora é a de que os significados das primeiras palavras aprendidas pela criança vão agir como palavras iniciais (ou primárias/básicas) para a construção dos campos semânticos mentais individuais, assumindo, portanto, a função de protótipos categoriais.

Retomando esta hipótese e tudo o que foi dito até aqui sobre o desenvolvimento dos conceitos, podemos assumir que os significa-

7 Conjunto de elementos associados por meio de laços concretos e factuais, que se opõe aos laços lógicos e abstratos.

8 Em Luria (1986), este conceito inicial é o que daria origem aos enlaces afetivos – mais relacionados à prática e menos próximos da abstração lógica.

dos são construídos com base nas leis do pensamento por complexos, que se caracterizam por serem estruturas não lógicas reforçadas pelos contextos linguísticos e sociais e que permanecerão nos estágios seguintes atuando como bases. Os complexos são, portanto, pontos de referência para a definição de significados adquiridos mais tarde – os significados secundários e que, do ponto de vista de sua organização semântica, encontram-se no mesmo campo, ocupando uma posição central ou prototípica (ROSCH, 1975) e, portanto, mais fáceis de serem recuperados⁹.

Segundo Akhutina (2003a), o efeito de *tipicalidade* dos conceitos diários (cotidianos) e a complexidade de categorias para os conceitos científicos podem ser explicados de maneira consistente a partir do pensamento de Vygotsky. A autora defende, ainda, que o sistema de hierarquias lógicas do sistema genérico-específico, que se forma mais tarde sob influência da escolarização, está “superposto sobre os primeiros, sem tomar o lugar delas” (AKHUTINA, 2003, p. 126).

Outra autora que retoma a teoria de desenvolvimento dos conceitos proposta por Vygotsky é Góes (2000). Ela, no entanto, não se concentra no desenvolvimento dos conceitos, em si, mas na questão do método e na importância de buscarmos as origens dos conceitos.

Como já mencionado, Vygotsky defendia uma metodologia que

9 Segundo Akhutina, se retomamos o conceito de protótipo como elemento central da categoria, a partir do qual os demais elementos são agrupados, então o grau de prototipicidade pode nos dar pistas sobre a facilidade (em termos de tempo para seleção e reconhecimento do termo) para se operar com determinado conceito – o conceito central da categoria. A autora nomeia este conceito central como *conceito-fonte*, que seria equivalente às palavras mais utilizadas, as que aparecem em maior número e que seriam os elementos mais antigos, tanto na história da organização da categoria, quanto na própria história do desenvolvimento do referido conceito para o sujeito (AKHUTINA, 2003).

fosse à gênese e, que buscasse compreender os processos não visíveis. Assim, é preciso criar métodos que nos permitam ir à gênese. Partindo desta característica, Góes (2000) argumenta em favor de uma análise microgenética, que aponta um processo em um determinado curso, elegendo episódios típicos ou atípicos (e não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse, a partir da intersubjetividade e do funcionamento enunciativo-discursivo guiado por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000, p. 9).

Góes (2000) postula o paradigma microgenético como o mais adequado para as análises de dados que emergem de interações dialógicas, pois se orienta para as minúcias e as ocorrências residuais (indícios ou pistas) que podem passar despercebidas em outros tipos de análise. A autora afirma que este paradigma

não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientado para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 15).

Cazarotti-Pacheco (2015) aponta que o paradigma microgenético tem sido utilizado em grande parte das pesquisas atuais em neurolinguística, pois, de acordo com a autora:

a microgênese vygotskiniana é proposta com vista aos demais domínios genéticos (filogênese, ontogênese e sociogênese), que focalizam o funcionamento linguístico-cognitivo dos sujeitos em todas as dimensões (biológicas, sociais e históricas).

E é partindo dessa vertente que propomos olhar para os conceitos apresentados na obra de Naranjo como dados singulares (cf. Abaurre, 1996), pois não se trata de idiosincrasias ou elementos de humor – muito embora seja impossível ficarmos indiferentes às definições fornecidas pelas crianças –, já que elas se tornam representativas porque nos fornecem pistas sobre os processos subjacentes à formação e ao desenvolvimento dos conceitos, demonstrando a natureza criativa da significação.

A importância de retomarmos este caráter singular dos dados nos estudos sobre a linguagem é abordada por Novaes-Pinto e Santana (2009), visto que uma análise orientada para as singularidades possibilita a observação das preferências dos sujeitos em seu trabalho com a linguagem, permitindo entrever o processo “de como o sujeito se move na língua, como trabalha sobre os seus recursos para produzir a linguagem, uma atividade heterogênea e multifacetada” (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009, p. 421). Assim, a metodologia qualitativa, quando lidamos com a história e a subjetividade que compõe os sujeitos, respeitando sua integralidade, é mais do que uma escolha; é uma demanda – como postula Freitas (2010, p. 16), visto que o objeto de pesquisa nas Ciências Humanas é o próprio ser humano: o investigador fala “com ele” e não somente “sobre ele”.

Considerando que os dados são fruto da seleção acurada de preciosidades recolhidas, ao longo de anos, fica em relevo a íntima relação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa: as relações singulares que foram emergindo na interação entre o autor do livro e seus alunos.

Cabe ressaltar, neste ponto, a concepção de Bakhtin acerca do papel da linguagem na constituição da vida do sujeito e na própria constituição dele em relação aos outros. O autor, embora não faça parte da *troika*, compartilha com seus membros o mesmo contexto

social e a preocupação em pensar um homem dialógico, porque se constitui no encontro com o outro.

Nas palavras do autor “O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz”. E o que ocorre nestes dados é justamente o caráter polifônico e ao mesmo tempo singular de cada voz presente nos enunciados (BAKHTIN, 1985, p. 383). Deste modo, na pesquisa qualitativa temos “um feixe de práticas sistemáticas e interpretativas” (NOVAES-PINTO, 2012, p. 59) que não é encaixado, mecanicamente e forçosamente, no fenômeno e nos sujeitos, mas que é construído numa relação orgânica e dialógica com eles.

Iniciamos, a seguir, a análise da questão considerando os dados em si. No entanto, como todo conjunto é também um recorte interpretativo do mundo, acreditamos ser importante fazer uma breve descrição dos dados selecionados bem como uma descrição do material que pode ser encontrado no livro.

ANÁLISE DE DADOS

Como dito anteriormente, embora o caráter da obra seja literário (e não científico), a partir de Naranjo (2018) podemos observar o *movimento dos sentidos*, que, durante o processo de desenvolvimento dos conceitos, parte do *extracortical* (Vygotsky, 2018) e caminha do *simpráxico* ao *sinsemântico* (Luria, 1986), fruto da intensa atividade social dos sujeitos, como postulado por Leontiev (1972).

Antes de apontar essa relação nos excertos da obra, é importante retomarmos algumas informações sobre ela. O livro traz um total de 437 definições divididas, por idade, em um período de dez

anos – dos 3 aos 13 anos. No entanto, como podemos observar na tabela abaixo, grande parte dos dados concentra-se em uma pequena faixa etária.

Tabela 2: concentração das respostas por idade.

Idade	Número de conceitos	Idade	Número de conceitos
3	3	9	64
4	8	10	72
5	16	11	43
6	41	12	22
7	78	13	4
8	86	Total	437 definições

Como vemos, grande parte das respostas provêm de crianças da faixa entre 6 e 10 anos. Embora a discussão aqui apresentada não seja de base quantitativa, essa concentração também pode ser considerada um indício relevante para as análises, assim como postulado por Góes (2000). Na perspectiva aqui apresentada, a criança, nesta faixa, encontra-se pelas características de suas definições, no segundo estágio da teoria vygotskyana, demonstrando um processo de crescente estabilização do sentido e caminhando, de sentidos mais concretos e relacionados à experiência imediata a sentidos abstratos e, posteriormente, aos conceitos científicos.

Por outro lado, podemos observar, na tabela abaixo, que nos anos iniciais da amostra – entre 3 e 5 – os sentidos ainda são muito instáveis, o que justificaria o baixo número de respostas fornecidas por crianças desta idade, dado que, a compreensão da tarefa – definir um conceito – tenha um caráter complexo.

Tabela 3: Dados selecionados (3 a 5 anos)

Linha	Idade	Conceito	Definição
1	3	Deus	“É invisível e não sei mais porque não fui no céu.”
2	4	Escuridão	“As lâmpadas estão queimadas.”
3	4	Espírito	“É Deus, é uma coisa redonda e grande de ouro. Quanto deve custar isso?”
4	5	Medo	“Da chuva, de tudo, porque eu tenho tosse e não posso sair na rua.”
5	5	Tempo	Eu passo.

Todos os excertos acima apresentam enlaces entre a “definição” e a experiência subjetiva e imediata, o que fica expresso na resposta a *medo* (linha 4) e, de forma mais subjacente, na resposta à *escuridão* (linha 2). No primeiro caso, a resposta dada assume a forma de uma lista dos medos pessoais da criança, indicando uma provável recomendação de cuidados familiares com sua saúde - não tomar chuva. O uso de “tudo”, nesse caso, se torna relevante, pois indica uma síntese que representa também outros fatores ambientais que tenham o poder de afetar a saúde. Assim, é possível subentender que o medo abordado consiste, de fato, em adoecer e não poder sair de casa. Pontuamos, ainda neste exemplo, o uso da conjunção explicativa “porque”, que pode também ser interpretada como uma manifestação relevante do início de processos internos de coesão e coerência discursiva.

Em *escuridão*, há uma informação que também pode ser fruto de circunstâncias já vivenciadas pela criança em sua rotina, revelando o que ela obtém como explicação, ao perguntar para os adultos “por que está escuro?”: o fato de as lâmpadas estarem queimadas.

Na linha 3, na definição de *espírito* (um substantivo abstrato) realizada por uma criança de 4 anos, observamos uma resposta mais conceitual, “Deus”, fazendo aproximação entre o termo conceitualizado e o plano espiritual, além de marcas claras de adjetivações estritamente subjetivas, como “redonda” e “grande de ouro”. Neste caso, torna-se mais difícil traçar apontamentos certos. No entanto, é razoável pensar que Deus, culturalmente, costuma estar vinculado à ideia de algo grandioso e precioso (como o ouro). Além disso, a pergunta final “Quanto deve custar isso?” ocorre em seguida ao contexto em que a palavra ouro – algo passível de ter valor/custo – emerge, o que também pode indicar conhecimento da criança a respeito deste elemento e de seu valor no mundo material.

Atenção igual deve ser dada à definição de *Deus*, que pode ser compreendida como uma negativa em responder, uma vez que, segundo a criança, não foi ao céu – local onde ela aprendeu, em suas trocas sociais e em sua cultura, que Deus mora – e, portanto, não pode falar de algo que desconhece.

Retomando Luria (1986), Souza-Cruz (2017) discute a relação entre a percepção imediata e o pensamento concreto, evidenciando que a possibilidade de fazer conjecturas a partir da experiência relatada é uma característica que vem com a capacidade de abstração, adquirida após os seis anos, principalmente, em decorrência das práticas escolares como a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos. Daí advém a impossibilidade da criança, de apenas três anos de idade, definir Deus, já que nunca o viu pessoalmente.

Já nos dados que compreendem os anos finais, 11 e 13 anos de idade, o baixo índice de respostas que causam surpresa/estanhamento, pode estar relacionado a uma maior estabilização do sentido, quando as definições se aproximam do conceito em si, tornando-os desinteressantes para o objetivo da obra. Por sua característica mais estabilizada e mais próxima à generalização conceitual, os dados

dessa faixa etária mais avançada são importantes por demonstrarem, além de um maior afastamento da experiência imediata, uma organização sintática mais próxima da definição do adulto.

Tabela 4: concentração das respostas por idade (anos finais)

Linha	Idade	Item	Conceito
1	11	Branco	O branco é uma cor que não pinta
2	11	Camponês	É uma pessoa da terra
3	11	Criança	Danificada da violência
4	11	Deslocado	É quando tiram você do país pra rua
5	11	Entrar	É numa casa a saída
6	11	Esqueleto	Espírito podre
7	11	Esqueleto	Corpo podre e tristeza
8	11	Guerra	Gente que se mata por um pedaço de terra ou de paz
9	11	Morte	É um ser vivo já sem vida que ainda temos que amar
10	11	Morte	É algo que Deus colocou no final da vida dos outros
11	11	Nudez	É quando uma pessoa está nua, é por dois motivos: 1. porque Deus trouxe ela assim; 2. Porque a pessoa quis tirar a roupa
12	11	Político	É uma pessoa que acaba com a gente ou ajuda, depende de sua situação econômica
13	12	Deus	É uma pessoa muito forte, porque aguenta muitas coisas de todos os cristãos
14	12	Distância	A distância é algo que nunca se pode unir
15	12	Poesia	Expressão de reprimidos
16	12	Tempo	São uns números de uma a....
17	12	Vida	Sentir, nascer, ter esperança de que alguém é alguém
19	13	Espaço	“Botar as mãos na frente.”
20	13	Família	Um montão de cristãos

Nos exemplos acima, apesar de notarmos certas relações explícitas com a experiência subjetiva, já há grande proximidade com o conceito em si, apontando para a mobilização de recursos sintáticos e expressivos que organizam as informações e estabelecem uma relação mais indireta entre o sujeito e o mundo. Embora nem todas as respostas dessa fase apresentem essa estabilidade semântica – ou sintática – conforme descrito acima, já é possível associá-las a um *pseudoconceito*, em especial nas respostas das crianças de 12 e 13 anos. Essa aproximação entre a noção de Vygotsky e a fase em questão pode ser ilustrada na definição de *nudez* (linha 11), na qual, inclusive, há uma subdivisão entre duas possibilidades de estar nu.

Entende-se que a escola atua, ainda, na (re)organização dos conceitos, possibilitada pela escrita, enquanto proporciona também acesso à produção de conhecimento científico e artístico da humanidade sendo responsável pelo desenvolvimento rumo ao pensamento sinsemântico.

As respostas dadas por crianças nessa faixa – 6/7 anos – são marcadamente permeadas pela experiência pessoal. Como se observa, abaixo, em geral, as respostas trazem o apoio de exemplos para ilustrar as características que a criança busca colocar em relevo.

Tabela 5: concentração das respostas por idade (dos 6 aos 10 anos)

Linha	Idade	Conceito	Definição
1	6	Amor	“É quando batem em você e dói muito.”
2	6	Amor	“Que minha mamãe não morra e meu papai não morra.”

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ENSINO

3	6	Amor	“Conseguir uma namorada por aqui e outra perto de casa e quero que minha mamãe emagreça porque está muito gorda.”
4	6	Deus	“Deus voa e dorme no céu. Pega goiabas e vai trabalhando; e Deus neste dia não tem aula, e no outro dia sim.”
5	6	Deus	“A lua, as vacas, as bananas no céu.”
6	6	Deus	“É a nossa alma, é como se fosse um vento.”
7	6	Distância	“É onde alguém joga a bola.”
8	6	Medo	“Quando chega alguém lá em casa e eu me levanto pra ver quem é.”
9	6	Medo	“Ver o diabo e que os grandes me incomodem.”
10	6	Medo	“É quando minha mamãe dirige um carro e uns senhores que trabalham no encanamento não têm o que comer e quebram o vidro do carro e matam ela e matam meu papai e vivo sozinho.”
11	6	Medo	“Um menino que está triste.”
12	6	Natureza	“Eu não andei por lá.”
13	6	Tempo	“Ficar por aí parado.”
14	6	Tempo	“São as nuvens.”
15	6	Vida	“Que passa o sol.”
16	6	Vida	“Escrever nos livros.”
17	6	Violência	“Alguém pega uma menina e faz amor.”
18	7	Água	“É como se tivesse algo na mão e como se não sentisse nada na mão.”
19	7	Água	“Transparência que se pode tomar.”

O UNIVERSO CONTADO PELAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS [...]

20	7	Morte	“É uma dor pra mim, porque me dá medo deixar minha mamãe sozinha; porque lá na minha casa brigam muito com facas.”
21	7	Beijo	“Depois manda para a cama”.
22	7	Coisa	“É uma coisa que serve para muitas coisas.”
23	7	Criança	“Quando nasce é pequenininho e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome chamam de menino.”
24	7	Deus	“Nasceu primeiro e depois os índios, depois a família e depois os filhos.”
25	7	Espaço	“É como deixando dez linhas.”
26	7	Igreja	“Onde as pessoas vão perdoar Deus.”
27	7	Morte	“É uma dor para mim, porque me dá medo deixar minha mamãe sozinha; porque lá na minha casa brigam muito com facas.”
28	7	Morte	“É dormir toda a vida.”
29	7	Ódio	“Quando não queremos fazer o que mandam.”
30	7	Ódio	“É sincero.”
31	7	Pai	“É um senhor que quer um filho.”
32	7	Tempo	Gastar ou demorar.
33	7	Vazio	“Sem ninguém dentro.”
34	7	Vazio	“Alguém que está sozinho.”
35	8	Adulto	“Pessoa que em toda coisa que fala vem ela primeiro.”

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E ENSINO

36	8	Adulto	“Criança que cresceu muito.”
37	8	Amor	É quando uma pessoa se ama e até pode casar e ter filhos e todas essas besteiras
38	8	Dinheiro	É quando pagam a mamãe
39	8	Distância	Quando alguém faz fila
40	8	Inferno	Pra mim, inferno é quando uma pessoa diz pra outra: vai pro inferno
41	8	Mapa	Para encontrar coisas situadas
42	8	Ódio	É algo que por exemplo meu amigo tem pirulito e eu não
43	8	Presença	É quando está bem presenciado
44	8	Sonho	Que os colégios não existam, que a gente nasça com mente pra saber tudo
45	8	Amor	Beijar ela
46	9	Alegria	A força de ser e sentir feliz
47	9	Coisa	É algo que não se mexe sozinho
48	9	Deus	É uma pessoa que dirige a gente com controle remoto como se a gente fosse seu escravo.
49	9	Pai	É uma pessoa muito especial porque tinha a gente no coração quando a gente estava na barriga
50	9	Tempo	Pra mim é quando chove muito
51	9	Tempo	Quando alguém passa e passa chateado

Há, ainda, definições descritivas, como em *vazio* (linha 33) ou em *água* (linha 18). Há, no entanto, muita proximidade com a experiência imediata, como a definição de *medo* (linha 8) ou de *amor* (linha 2), característica que nos remete ao funcionamento do *pensamento por complexo*.

É preciso lembrar, no entanto, que o estágio final do desenvolvimento dos conceitos se apropria dos *conceitos por complexo*, mais próximos à experiência imediata, que passam a operar como base para o desenvolvimento do conceito subsequente. Assim, a aprendizagem infantil não é uma linearidade na qual, ao alcançar um estágio, a criança abre mão dos estágios anteriores, pois ocorre em saltos¹⁰, utilizando como “alavanca” as habilidades (cognitivas, sociais e linguísticas) adquiridas no estágio anterior pela interação com o outro e com o meio a sua volta.

Em decorrência deste movimento em saltos, a passagem de um estágio a outro nem sempre pode ficar clara. Por isso, retomamos definições variadas da mesma palavra, proporcionadas pela obra, para ilustrar esse movimento.

AMOR

Uma criança de 4 anos – já citada anteriormente – define o amor a partir de seus gostos e desejos, deixando clara essa relação com a experiência imediata. Aos cinco anos, observa-se que a criança sai de si e transfere os traços definidores do sentimento ao outro, alvo desse amor – a “mamãe”. Na mesma idade, já é possível perceber certa tentativa de definir por exemplos, que poderia ser con-

10 Sobre o ensino em espiral proposto pela teoria vygotskyana, ver o capítulo de Bordin neste mesmo livro.

siderada um indício da saída do mundo da experiência imediata em prol de uma generalização, materializada em “Todas as coisas que há no mundo”.

Nas respostas da idade seguinte, 6 anos, chama a atenção a resposta da criança que equaciona o amor ao ato de apanhar e sentir dor e a resposta que associa o amor à perda dos pais: duas ocorrências que se relacionam a situações e medos característicos dessa faixa etária.

Nas idades seguintes – 8 e 10 anos – as definições já começam a apresentar certa genericidade, incluindo estruturas sintáticas mais elaboradas. No entanto, como já apontado, tal movimento não abdica da experiência subjetiva.

Tabela 6: Definições de amor por crianças de várias idades.

4	Amor	“Eu gosto de me casar e de comprar um palhaço pra mim.”
5	Amor	“A chuva, ver a chuva cair, ver as árvores, as coisas, os presépios. Todas as coisas que há no mundo.”
5	Amor	“Minha mamãe.”
6	Amor	“É quando batem em você e dói muito.”
6	Amor	“Que minha mamãe não morra e meu papai não morra.”
6	Amor	“Conseguir uma namorada por aqui e outra perto de casa e quero que minha mamãe emagreça porque está muito gorda.”
8	Amor	É quando uma pessoa se ama e até pode casar e ter filhos e todas essas besteiras
8	Amor	Beijar ela
10	Amor	O que cada coração reúne para dar a alguém
10	Amor	O amor é o que faz as crianças

CRIANÇA

Outro conjunto ilustrativo de respostas é referente ao termo *criança*, que, por ser a fase da vida dos respondentes, é caracterizado pela relação da criança consigo mesma. Assim, muitas das respostas são descritivas.

Tabela 7: Definições de “criança” em diferentes idades.

3	Criança	“É muito bonito e fazem cocô no vaso.”
4	Criança	“Tem coração e pernas e pés com relógio e com roupa. Olhos, cabelo e cores.”
4	Criança	“Um homem pequenininho.”
5	Criança	“Com ossos, com olhos e brincam.”
6	Criança	“É um humano, são maus às vezes, são bons às vezes, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem.”
6	Criança	“Tem ossos, tem olhos, tem nariz, tem boca, caminha e come e não toma rum e vai dormir mais cedo.”
7	Criança	“Uma criança é um amigo, tem o cabelo curtinho, joga bola. Pode brincar e pode ir ao circo.”
7	Criança	“Quando nasce é pequenininho e quando cresce um pouquinho e não sabem seu nome chamam de menino.”
7	Criança	“Alguns são bonitos, são muito bons amigos, os meninos gostam muito de futebol. Os homens são muito importantes para as mulheres.”
7	Criança	“É brinquedo de homens.”
8	Criança	Humano feliz
8	Criança	Para mim a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar

8	Criança	Um corpo e come
8	Criança	Responsável do dever de casa
9	Criança	Humano em tamanho pequeno
10	Criança	O que estou vivendo é criança
11	Criança	Danificada da violência

MEDO

O mesmo ocorre com o termo *medo*, que traz a maioria das definições como descrições dos medos de cada uma das crianças, ao invés de uma resposta que sincretize tal sentimento.

Tabela 8: Definição de “medo” em diferentes idades

3	Medo	“Da luz, porque está o menino Jesus, porque ele está escondido e me assusta com as asas.”
5	Medo	“Os vira-latas são muito feios, têm cinco olhos e quatro bocas e espantam as crianças. Também os fantasmas, e os bichos-papões que são uns senhores com as calças rasgadas.”
5	Medo	“Da chuva, de tudo, porque eu tenho tosse e não posso sair na rua.”
6	Medo	“Quando chega alguém lá em casa e eu me levanto pra ver quem é.”
6	Medo	“Ver o diabo e que os grandes me incomodem.”
6	Medo	“É quando minha mamãe dirige um carro e uns senhores que trabalham no encanamento não têm o que comer e quebram o vidro do carro e matam ela e matam meu papai e vivo sozinho.”
6	Medo	“Um menino que está triste.”
9	Medo	De um morto com as tripas pra fora.

LOUCO

O último conceito selecionado é o conceito de *louco*, que, diferentemente dos demais conceitos recortados aqui, não se relaciona tão diretamente à vida da criança. E, por não estar tão próximo à vivência infantil, o conceito de *loucura* mostra-se mais variável e de difícil sistematização através de exemplos. Talvez por isso o conceito só apareça nas idades mais avançadas e, em geral, sua definição se relacione a algo que está – ou parece estar – fora de lugar.

Tabela 9: Definições de “loucura” em diferentes idades

9	Louco	Uma pessoa baixa de cabeça
9	Louco	É como se a mente saísse de série
11	Louco	Pessoa que se acha meio diferente do que é
12	Louco	Pessoa sentimental

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou resgatar o processo de desenvolvimento dos conceitos a partir da perspectiva histórico-cultural. Para isso, recorreremos a Vygotsky a fim de compreendermos as fases e os estágios descritos por ele.

Nosso objetivo com tal reflexão foi o de chamar atenção para a complexidade dos elementos e, a partir dos exemplos, apresentarmos e ilustrarmos os movimentos que ocorrem durante o desenvolvimento infantil. Ao longo das análises, pudemos identificar como os recursos mais proeminentes para a definição dos conceitos:

1- Definição por uma experiência própria/singular: “Eu gosto de me casar e de comprar um palhaço pra mim.” (4 anos, *amor*); “É o pior do mundo.» (8 anos, *casamento*).

2- Definição pela possibilidade ou não da observação de uma ação concreta: “É invisível e não sei mais porque não fui no céu.” (3 anos, *Deus*); “As lâmpadas estão queimadas.” (4 anos, *escuridão*);

3- Definição por metáfora: “São as nuvens.” (6 anos, *tempo*); “Que passa o sol”(6 anos, *vida*);

4- Definição por comparação - uso de conjunções: “É como ter minha vida lá dentro e estou com minha família” (10 anos, *lar*); “É como se tivesse algo na mão e como se não sentisse nada na mão.” (7 anos, *água*);

5- Definição por metonímia parte/todo: “O que faz falar” (8 anos, *boca*); “É parte da cabeça” (8 anos, *corpo*); “Massa de vidro-ceiro e limpeza” (11 anos, *beleza*);

6- Definição por função: “Engolir comida.” (6 anos, *corpo*); “Para se proteger.” (5 anos, *corpo*);

7- Definição por descrição da ação do conceito no mundo: “O que palpita.” (10 anos, *coração*); “Depois de mandar para a cama”. (7 anos, *beijo*);

8- Conceito definido pelo desejo ou não da realização de uma ação no mundo: “Que minha mamãe não morra e meu papai não morra.” (6 anos, *amor*); “Conseguir uma namorada por aqui e outra perto de casa e quero que minha mamãe emagreça porque está muito gorda.” (6 anos, *amor*);

9- Definição por personificação: “Minha mamãe”. (5 anos, *amor*)

10- Definição por adjetivação: “Algo chato e que só os poetas aprendem.” (10 anos, *poesia*); “Algo ridículo” (10 anos, *poesia*);

11- Definição por neologismo: Ser humano inservível (10 anos, *morto*).

Torna-se relevante observar as alterações que permeiam a forma de conceber e organizar as definições, partindo de comparações diretas e chegando ao uso de conjunções, pronomes e expressões que operam enquanto estruturas-pontes: *como*, *quando*, *parece*, *é igual*, *por exemplo*, *alguém que*, *algo que*, etc., demonstrando o movimento de saída de formas mais presas à realidade subjetiva, imediata e concreta, para a mobilização de recursos sintáticos expressivos que atingem configurações linguísticas mais complexas com o passar dos anos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J de & SOARES, J.R. A formação de uma professora de ensino fundamental: contribuições da psicologia sócio-histórica. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), volume 12:1, pp. 221-234, Janeiro/Junho 2008.
- AKHUTINA, T. V. The Structure of the Individual Mental Lexicon from the Standpoint of L. S. Vygotsky's Ideas. Journal of Russian and East European Psychology, v. 41, n. 3, p. 115-128, 2003.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAZAROTTI-PACHECO, M. Contribuições da análise microgenética às pesquisas em neurolinguística. Revista de Estudos Linguísticos, v. 45, n. 2, p. 582-594, 2016.
- COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso: discurso e afasia. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

FRANCHI, L. C. Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem. Universidade de Campinas, 1976.

FREITAS, M.T. No fluxo dos enunciados, um convite à pesquisa. IN: FREITAS, M.T. e RAMOS, B. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno Cedes, v. 50, p. 9-25, 2000.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciousness. Voprosy filosofii, n. 12, p. 129-140, 1972.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral Volume 4. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 4

NARANJO, J. Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças. Barcelona: Editora Planeta, 2018

NOVAES-PINTO, R. Linguagem, subjetividade e ensino: reflexões à luz da Neurolinguística Discursiva. IN: HARMUCH, R.A. et al. Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas. São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2012.

NOVAES-PINTO, R e SANTANA, A.P. Semiologia das Afasias: implicações para a clínica fonoaudiológica. IN: Perspectivas na Clínica das Afasias: o sujeito e o discurso. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2009.

PRESTES, Z, TUNES, E. & NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. IN: LONGAREZI, A.M. & PUENTES, R.V. (orgs.) Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, pp. 47-65, 2012.

ROSCH, E. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 104, n. 3, p. 192-233, 1975.

SOUZA-CRUZ, T.C. "Entrando pelo youtube". Estudo discursivo da organização semântico-lexical: em foco a categorização. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330315>

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORGANIZAÇÃO

Thalita Cristina Souza Cruz

Fernanda Moraes D'Oliveira

REVISÃO

Diana Michaela Amaral Boccato

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades /
Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). – Campinas,
SP : Editora da Abralin, 2021. – (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-13-1

1. Alfabetização 2. Análise do discurso 3. Aquisição de linguagem
4. Cognição 5. Distúrbios de linguagem 6. Linguagem - Estudo e ensino
7. Linguística 8. Prática de ensino I. Cruz, Thalita Cristina Souza.
II. D'Oliveira, Fernanda Moraes. III. Série.

21-81236

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/9788568990131