

*A Construção do
Pensamento e da Linguagem*

L. S. Vigotski



Martins Fontes

As questões fundamentais do pensamento infantil

Esta edição de *A construção do pensamento e da linguagem* oferece ao público brasileiro a oportunidade de conhecer na íntegra este livro em que Vigotski estuda questões fundamentais do pensamento infantil, formula concepções inteiramente novas para a época em que o escreveu, articula seu pensamento em um bem urdido aparato conceitual e sedimenta o processo infantil de aquisição da linguagem e do conhecimento com um sistema de categorias bem definidas, subordinando todo o seu trabalho a uma clara orientação epistemológica. E é com essa visão epistemológica que Vigotski discute as teorias de Piaget e Stern em tom elevado e respeitoso, mas sem perder a perspectiva crítica.

CAPA

Projeto gráfico Alexandre Martins Fontes
Katia Harumi Terasaka

Ilustração Rex Design

***A CONSTRUÇÃO
DO PENSAMENTO
E DA LINGUAGEM***

L. S. Vigotski
A CONSTRUÇÃO
DO PENSAMENTO
E DA LINGUAGEM

(Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem)

Tradução: PAULO BEZERRA – Professor Livre-Docente em Literatura Russa pela USP

Martins Fontes
São Paulo 2001

Esta obra foi publicada originalmente em russo com o título
MICHLIËNIE I RIETCH.

Copyright © Vigotskiy L. S., Moscow.

*Copyright © 2001, Livraria Martins Fontes Editora Ltda.,
São Paulo, para a presente edição.*

1ª edição

março de 2001

Tradução

PAULO BEZERRA

Revisão gráfica

Teresa Cecília de Oliveira Ramos

Ana Luiza França

Produção gráfica

Geraldo Alves

Paginação/Fotolitos

Studio 3 Desenvolvimento Editorial

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

Vigotsky, Lev Semenovich, 1869-1934.

A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski ;
tradução Paulo Bezerra. -- São Paulo : Martins Fontes, 2000. --
(Psicologia e pedagogia)

Título original: Michliënie I. Rietch.

ISBN 85-336-1361-X

1. Linguagem 2. Pensamento 3. Psicologia infantil I. Título.
II. Série.

00-5179

CDD-155.413

Índices para catálogo sistemático:

1. Pensamento e linguagem : Construção :
 Psicologia infantil 155.413
2. Linguagem e pensamento : Construção :
 Psicologia infantil 155.413

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados à
Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
Rua Conselheiro Ramalho, 330/340
01325-000 São Paulo SP Brasil
Tel. (11) 239-3677 Fax (11) 3105-6867
e-mail: info@martinsfontes.com
http://www.martinsfontes.com

Índice

Prólogo do tradutor VII

Prefácio do autor XV

1. *O problema e o método de investigação* 1
2. *A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget* 19
3. *O desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern* 97
4. *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem* 111
5. *Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos* 151
6. *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância* 241
7. *Pensamento e palavra* 395

Bibliografia 487

Relação das obras do professor L. S. Vigotski 491

5. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos

I

Até recentemente, a maior dificuldade no campo do estudo dos conceitos foi a ausência de uma metodologia experimental elaborada que permitisse penetrar fundo no processo de formação dos conceitos e estudar a sua natureza psicológica.

Os métodos tradicionais de estudo dos conceitos dividem-se em dois grupos básicos. O chamado **método de definição**, com suas variantes indiretas, é típico do primeiro grupo. Sua função principal é investigar os conceitos já formados na criança através da definição verbal de seus conteúdos. Foi precisamente esse método que passou a integrar a maioria dos estudos de textos.

Apesar da sua ampla divisão, dois importantes inconvenientes tornaram esse método inadequado para o estudo aprofundado do processo.

1. Ele lida com o resultado da formação de conceitos, sem captar a dinâmica, o desenvolvimento, o fluxo, o começo e o fim do processo. É mais um estudo do produto que do processo que leva à formação desse produto. Em função disto, quando definimos os conceitos acabados, muito amiúde não operamos tanto com o pensamento da criança quanto com uma reprodução de conhecimentos prontos, de definições prontas e

assimiladas. Quando estudamos as definições que a criança aplica a esse ou àquele conceito, freqüentemente estudamos bem mais o conhecimento, a experiência da criança e o grau de seu desenvolvimento verbal que o pensamento na acepção própria do termo.

2. O método de definição opera quase exclusivamente com a palavra, esquecendo que o conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge; o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança. Aplicando-se esse método, quase nunca se consegue estabelecer a relação existente entre o significado, atribuído pela criança à palavra com a definição puramente verbal, e o significado real, que corresponde à palavra no processo de sua correlação viva com a realidade objetiva que ela significa.

O essencial mesmo para o conceito – a sua relação com a realidade – fica aí sem ser estudado; procuramos chegar ao significado de uma palavra através de outra palavra, e o que descobrimos mediante essa operação deve antes ser atribuído a relações existentes entre certas famílias convencionais de palavras que à efetiva representação dos conceitos infantis.

O segundo grupo é o de métodos de estudo da abstração, que tentam superar as deficiências dos métodos puramente verbais de definição e estudar as funções e os processos psicológicos que fundamentam o processo de formação de conceitos com base na elaboração da experiência direta de onde nasce o conceito. Segundo todos eles, pede-se à criança que descubra algum traço comum em uma série de impressões concretas, abstraíndo-o de todos os outros traços que com ele estão fundidos no processo de percepção, e generalize esse traço comum a toda uma série de impressões.

Um defeito desse grupo de métodos é substituir o complexo processo sintético por um processo elementar, que é parte dele, e ignorar o papel da palavra, o papel do símbolo no processo de formação de conceitos. Com isto, simplificam infinitamente o próprio processo de abstração, por tomá-lo fora daquela relação específica com a palavra, característica da formação de conceitos, que é o traço distintivo central de todo o processo. Desse modo, os métodos tradicionais de estudo dos conceitos caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras.

Um imenso passo adiante foi dado com a criação de um método que tentou representar adequadamente o processo de formação de conceitos, incluindo as duas partes: o material que serve de base à elaboração do conceito, e a palavra através da qual ele surge.

Não vamos nos deter na complexa história da formação desse novo método; observamos apenas que a sua introdução permitiu aos pesquisadores estudar não os conceitos prontos mas o próprio processo de sua formação. Entre outras coisas, na forma como foi aplicado por Ach, esse método merece plenamente o nome de método sintético-genético, uma vez que estuda o processo de construção do conceito, de síntese de uma série de traços que formam o conceito, e o processo de desenvolvimento do conceito.

Esse novo método introduz, na situação experimental, palavras artificiais sem sentido, que a princípio não significam nada para a criança nem estão vinculadas à sua experiência anterior. Também introduz conceitos artificiais, criados especialmente com fins experimentais, ligando cada palavra sem sentido a uma determinada combinação de atributos que nessa combinação não se encontram no mundo dos nossos conceitos comuns definidos por palavras. Por exemplo, nas experiências de Ach, a palavra *gatsun*, a princípio sem sentido para o sujeito experimental, no processo do experimento é assimilada, adqui-

re significação e se torna portadora de conceito, significando algo grande e pesado; ou a palavra *fall* começa a significar pequeno e leve.

Graças a essa introdução de palavras e conceitos artificiais, esse método se livra de uma das falhas mais notórias de vários outros métodos; a solução do problema não pressupõe uma experiência ou conhecimentos anteriores por parte do experimentando, equiparando, assim, crianças e adultos.

Ach aplicou seu método de forma idêntica a uma criança de cinco anos e a um adulto, equiparando os dois em conhecimentos. Assim, o método ficou potencializado em termos étários e permite estudar o processo de formação de conceitos em seu aspecto puro.

Uma das principais fragilidades do método de definição é o fato de que o conceito é retirado de sua relação natural, em forma estagnada, fora do vínculo com os processos reais de pensamento em que surge, é descoberto e vive. O experimentador toma uma palavra isolada, a criança deve defini-la, mas essa definição de uma palavra arrancada, isolada, tomada em forma estagnada não nos dá a mínima idéia do que seja essa palavra em ação, de como a criança opera com ela no processo vivo de solução de um problema, de como a emprega quando para isto surge a necessidade viva.

Como afirma Ach, esse desconhecimento do momento funcional representa, no fundo, uma omissão do fato de que o conceito não leva uma vida isolada, não é uma formação fossilizada e imutável mas sempre se encontra no processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema.

Livre dessa deficiência está o método que coloca no centro da investigação precisamente as condições funcionais de surgimento do conceito. Ele toma o conceito relacionado a um ou outro problema ou dificuldade que surge no pensamento, visando à compreensão ou à comunicação, ao cumprimento dessa

ou daquela tarefa, dessa ou daquela instrução que não pode ser levada à prática sem a formação do conceito. No conjunto, tudo isso faz do novo método de investigação um instrumento sumamente importante e valioso para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos. Embora Ach não tenha dedicado um estudo especial à formação dos conceitos na idade transitória, ainda assim, baseado nos resultados da sua investigação, não pôde deixar de observar a dupla transformação – que abrange o conteúdo e a forma do pensamento – que ocorre no desenvolvimento intelectual do adolescente e marca a transição para o pensamento por conceitos.

Rimat fez um estudo específico e minucioso do processo de formação de conceitos em adolescentes, utilizando uma variante do método de Ach. A principal conclusão a que chegou foi a de que a formação de conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes e só tem início no final da puberdade. E escreve:

Podemos estabelecer, com segurança, que só ao término do décimo segundo ano manifesta-se um nítido aumento da capacidade da criança para formar, sem ajuda, conceitos objetivos generalizados. Acho sumamente importante chamar atenção para este fato. O pensamento por conceitos, dissociado de momentos concretos, faz à criança exigências que excedem suas possibilidades psicológicas antes dos doze anos de idade (29, p. 112).

Não vamos examinar o modo de realização dessa pesquisa nem outras conclusões teóricas e resultados obtidos por esse autor. Achamos suficiente ressaltar o seguinte resultado básico: estudos especiais mostram que só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolver-se na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato. Esses resultados contrariam a afirmação de alguns psicólogos que negam o surgimento de qualquer função intelectual na idade transitória e afirmam que toda criança de três anos domina

todas as operações intelectuais de onde se forma o pensamento do adolescente.

Uma das conclusões principais a que nos levam os estudos de Ach e Rimat é a rejeição do ponto de vista associativo sobre o processo de formação de conceitos. Ach demonstrou que a existência de associações entre esses e aqueles símbolos verbais, esses e aqueles objetos, embora sólidas e numerosas, não é por si só suficiente para a formação de conceitos. Suas descobertas experimentais não confirmaram a velha concepção segundo a qual um conceito surge por via puramente associativa mediante o máximo fortalecimento de uns vínculos associativos correspondentes aos atributos comuns a um grupo de objetos e o enfraquecimento de outros vínculos correspondentes aos atributos que distinguem esses objetos.

Os experimentos de Ach mostraram que a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito. Paralelamente ao estabelecimento desse caráter não associativo e produtivo do processo de formação dos conceitos, tais experiências levaram a outra conclusão não menos importante: ao estabelecimento de um fator associativo básico que determina todo o fluxo desse processo. Em sua opinião, o fato decisivo para a formação de conceitos é a chamada tendência determinante.

Com isso o nome de Ach marca a tendência que regula o fluxo dos nossos conceitos e ações, e parte da noção do objetivo a ser atingido por esse fluxo, da tarefa cuja solução é meta de toda uma atividade. Antes de Ach, a psicologia postulava duas tendências básicas que regiam o fluxo de nossas idéias: a reprodução ou associação e a perseverança. A primeira delas traz de volta aquelas imagens que, em experiências passadas, estiveram ligadas à imagem que nos ocupa a mente em um dado

momento. A segunda é a tendência de cada imagem a voltar e a penetrar novamente o fluxo de imagens. Em suas primeiras investigações, Ach demonstrou que essas duas tendências são insuficientes para explicar os atos de pensamento intencionais e conscientemente regulados, voltados para a solução de algum problema, e que estes são regulados não tanto pelos atos de reprodução das imagens por via associativa e pela tendência de cada imagem a voltar a penetrar na consciência, mas por uma tendência especial determinante, que parte da representação do todo. Ele tornou a mostrar que o momento central, sem o qual nenhum conceito jamais surge, é a ação reguladora da tendência determinante cujo ponto de partida consiste em propor a tarefa ao sujeito da experiência.

Segundo o esquema de Ach, a formação de conceitos não segue o modelo de uma cadeia associativa, em que um elo suscita e acarreta outro, mas um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução do problema central. A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos.

Já dissemos que Ach deu um imenso passo adiante em comparação com as investigações anteriores tanto em termos de inclusão do processo de formação de conceitos na estrutura da solução de um problema quanto do estudo da importância funcional e do papel desse momento. Mas isso ainda é pouco, pois o objetivo, ou melhor, o problema colocado em si mesmo é, de fato, o momento absolutamente indispensável para que possa surgir o processo funcionalmente ligado à sua solução; mas o objetivo também existe tanto nas crianças em idade pré-escolar quanto na criança de tenra idade, embora nem esta, nem a pré-escolar, nem uma criança com idade inferior aos doze anos seja plenamente capaz de conscientizar a tarefa que tem diante de si ou elaborar um novo conceito.

Ora, o próprio Ach mostrou em seus estudos que as crianças de idade pré-escolar diferem dos adolescentes e dos adultos não porque compreendem pior ou de forma menos completa ou menos correta o objetivo à sua frente, mas pelo modo inteiramente diverso como desenvolvem todo esse processo de solução do problema. O complexo estudo experimental realizado por D. Uznadze sobre a formação de conceitos em idade pré-escolar também mostrou que, nessa idade, precisamente em termos funcionais, uma criança aborda os problemas exatamente da mesma maneira que o faz o adulto ao operar com conceitos, mas o modo de resolvê-los é completamente diverso. Como o adulto, a criança usa a palavra como instrumento; conseqüentemente, para ela a palavra está tão ligada à função de comunicar e assimilar a compreensão quanto está para o adulto.

Assim, não são a tarefa, o objetivo e a tendência determinante deste decorrente, mas outros fatores não incorporados por esses pesquisadores que condicionam notoriamente a substancial diferença genética entre o pensamento por conceitos do adulto e outras formas de pensamento que distinguem a criança de tenra idade.

Entre outras coisas, Uznadze chamou a atenção para um dos momentos funcionais, colocados em primeiro plano pelos estudos de Ach: o momento da comunicação, da compreensão entre as pessoas com o auxílio da linguagem. A palavra é um meio de compreensão mútua entre as pessoas. Diz Uznadze*:

Na formação dos conceitos é precisamente essa circunstância que desempenha o papel decisivo; diante da necessidade de estabelecer uma compreensão mútua, um determinado complexo de sons adquire certa significação e, assim, toma-se palavra

.....
* Uznadze, Dmitri Nikoláievitch (1887-1950). Filósofo e psicólogo georgiano, criador da categoria *ustanóvka* ou atitude, segundo a qual o momento decisivo no conhecimento do objeto é a percepção exterior com a sua *intencionalidade* específica, que é produto da atitude. (N. do T.)

ou conceito. Sem esse momento funcional de compreensão mútua nenhum complexo de sons poderia tornar-se veículo de significado algum e nenhum conceito poderia surgir.

Sabe-se que o contato entre a criança e o mundo adulto que a cerca se estabelece muito cedo. A criança começa a crescer em um ambiente falante e ela mesma passa a usar o mecanismo da fala já a partir do segundo ano de vida.

Não resta dúvida de que ela não usa sons sem sentido mas palavras autênticas, e, na medida em que cresce, a elas relaciona significados cada vez mais diferenciados.

Ao mesmo tempo, pode-se considerar estabelecido o fato de que a criança atinge relativamente tarde o grau de socialização do seu pensamento, que é necessário para a elaboração de conceitos plenamente desenvolvidos. Prossegue Uznadze:

Por um lado, verificam-se conceitos válidos, que pressupõem um grau superior de socialização do pensamento infantil e se desenvolvem em fase relativamente tardia, enquanto, por outro, as crianças começam relativamente cedo a empregar palavras e estabelecer compreensão mútua com os adultos e entre si por intermédio de tais palavras... Assim, fica claro que as palavras, que ainda não atingiram o nível dos conceitos plenamente desenvolvidos, imitam a função destes e podem servir de meio de comunicação e compreensão entre falantes. Um estudo específico do nível etário correspondente deve mostrar como se desenvolvem as formas de pensamento que não devem ser consideradas conceitos mas equivalentes funcionais, e de que maneira elas atingem o nível que caracteriza um pensamento plenamente desenvolvido.

Todo o estudo de Uznadze mostra que essas formas de pensamento, sendo equivalentes funcionais do pensamento por conceitos, diferem em termos qualitativos e estruturais do pen-

samento mais desenvolvido no adolescente e no adulto. Ao mesmo tempo, essa diferença não pode ser fundada no fator lançado por Ach, pois, como demonstrou Uznadze, essas formas são equivalentes aos conceitos precisamente no sentido funcional, no sentido da solução de determinados problemas e de determinadas tendências decorrentes da visão do objetivo. Assim, deparamos com o seguinte estado de coisas: no estágio relativamente inicial de seu desenvolvimento, uma criança é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema; como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas, a despeito da identidade dos problemas e da equivalência do momento funcional, as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto em sua composição, sua estrutura e seu modo de operação.

É evidente que não são o problema e as concepções de fim nele contidas que, em si, determinam e regulam todo o fluxo do processo, mas um novo fator obtido por Ach. É evidente, ainda, que a tarefa e as tendências determinantes a ela relacionadas não estão em condição de explicar a diferença genética e estrutural que observamos nas formas funcional – equivalentes de pensamento da criança e do adulto.

Em linhas gerais, objetivo não é explicação. Sem objetivo não é possível, evidentemente, nenhuma ação voltada para um fim, nem a existência desse fim nos explica, de maneira nenhuma, todo o processo de sua obtenção em seu desenvolvimento e estrutura. Como diz Ach, referindo-se aos métodos mais antigos, o objetivo e as tendências dominantes dele decorrentes acionam o processo mas não o regulam. A existência de um fim é um momento necessário mas não suficiente para o surgimento de uma atividade voltada para um fim. Não pode surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem que existam o objetivo e o problema que aciona e orienta esse processo.

Mas a existência do objetivo e da tarefa ainda não garante que se desencadeie uma atividade efetivamente voltada para a vida e que essa existência não tenha a força mágica de determinar e regular o fluxo e a estrutura dessa atividade. A experiência da criança e do adulto é povoada por casos em que problemas não resolvidos ou mal resolvidos em dada fase do desenvolvimento, objetivos não atingidos ou inatingíveis surgem diante do homem sem que isso garanta o seu êxito. É evidente que quando explicamos a natureza de um processo psicológico que redunde na solução do problema, devemos partir do objetivo mas não podemos nos limitar a ele.

Já dissemos que o objetivo não é a explicação do processo. A questão central, fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de atividade voltada para um fim, é o problema dos meios através dos quais se realiza essa ou aquela operação psicológica, essa ou aquela atividade voltada para um fim.

De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento.

Como mostram investigações que aqui não vamos abordar, todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, 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 nos processos psíquicos.

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo

do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos.

A principal deficiência da metodologia de Ach é o fato de que, por intermédio dela, não elucidamos o processo genético de formação de conceito mas apenas constatamos a existência ou inexistência desse processo. A própria organização da experiência pressupõe que os meios pelos quais se forma o conceito, ou seja, as palavras experimentais que desempenham o papel de signos, são dados desde o início, são uma grandeza constante que não se modifica durante toda a experiência e, além do mais, o modo de sua aplicação está antecipadamente previsto nas instruções. As palavras não exercem desde o início o papel de signos, em princípio em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionadas. No intuito crítico e polêmico de demonstrar que apenas uma relação associativa entre palavras e objetos é insuficiente para que surja o significado, que o significado da palavra ou o conceito não são equivalentes a uma relação associativa entre o complexo sonoro e a série de objetos, Ach mantém inteiramente a forma tradicional de todo o processo de formação de conceitos, subordinado a um esquema que pode ser expresso pelas palavras: de baixo para cima, de alguns objetos concretos para poucos conceitos que os abrangem.

Mas, como o próprio Ach estabelece, esse processo de experimento está em acentuada contradição com o fluxo real do processo de formação de conceitos e, como veremos adiante, não se baseia, de maneira nenhuma, na série de cadeias associativas. Empregando as palavras de Wogel, àquela altura já famosas, ele não se limita a subir a pirâmide dos conceitos mas à passagem do concreto para o mais abstrato.

Aí reside um dos principais resultados a que levaram os estudos de Ach e Rimat. Esses dois estudiosos denunciaram como incorreto o ponto de vista associativo sobre o processo

de formação de conceitos, apontaram o caráter produtivo e criador do conceito, elucidaram o papel essencial do método funcional no surgimento do conceito, salientaram que só com o surgimento de certa necessidade de conceito, só no processo de alguma atividade voltada para um fim ou para a solução de um determinado problema é possível que o conceito surja e ganhe forma.

Esses estudos, que superaram definitivamente a concepção mecanicista da formação de conceitos, ainda assim não revelaram a efetiva natureza genética, funcional e estrutural desse processo e se perderam na explicação puramente teleológica das funções superiores; tal explicação se restringe a afirmar que o objetivo cria por si mesmo, com o auxílio das tendências determinantes, uma atividade correspondente voltada para um fim, e que em si mesmo o problema já contém a sua solução.

Afora a inconsistência filosófica e metodológica geral desse ponto de vista, já dissemos que também em termos puramente fatuais esse tipo de explicação torna insolúveis as contradições, inviabiliza explicar por que, quando os problemas ou os objetivos são idênticos, as formas de pensamento por meio das quais a criança resolve esses problemas diferem radicalmente umas das outras em cada fase etária.

Desse ponto de vista não dá para entender por que as formas de pensamento se desenvolvem. Por isso, as pesquisas de Ach e Rimat, que inauguraram indiscutivelmente uma nova época no estudo dos conceitos, ainda assim deixaram aberto o problema do ponto de vista de sua explicação dinâmico-causal; caberia à investigação experimental estudar o processo de formação dos conceitos em seu desenvolvimento, em seu condicionamento dinâmico-causal.

II

Para estudar o processo de formação de conceitos, nós nos baseamos na metodologia específica de um estudo experimen-

tal que poderíamos chamar de método funcional de dupla estimulação, cuja essência é a seguinte: estudam-se o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza.

É dispensável descrever em detalhes a aplicação desse método ao estudo do processo de formação de conceitos, uma vez que ele foi desenvolvido pelo nosso colaborador L. S. Sákharov. Vamos abordar apenas aqueles momentos que podem ter importância fundamental em face do que afirmamos anteriormente. Considerando que o experimento tinha como meta descobrir o papel da palavra e o caráter de seu emprego funcional no processo de formação de conceitos, todo ele foi organizado, em certo sentido, de forma oposta ao experimento de Ach.

Em Ach o experimento começa por um período de memorização: sem ter recebido nenhuma tarefa do experimentador mas tendo recebido todos os meios necessários em forma de palavras para resolver os problemas seguintes, o experimentando decora, manuseia e examina cada objeto, todos os seus nomes.

Desse modo, o problema não é proposto logo no início mas só posteriormente, criando momentos de repetição durante todo o experimento. Os meios "palavras", ao contrário, são propostos desde o início, mas propostos numa relação associativa direta com os objetos-estímulos. No método da dupla estimulação, esses dois momentos estão invertidos. O problema é desenvolvido inteiramente desde o primeiro momento da experiência diante do experimentando e assim permanece ao longo de cada etapa da experiência.

Assim procedendo, partimos de que a colocação do problema e o surgimento do objetivo são premissas indispensáveis para o surgimento de todo o processo, mas os meios vão sendo introduzidos gradualmente a cada tentativa empreendida pelo sujeito para resolver o problema com as palavras insuficientes

anteriormente propostas. O período de memorização está inteiramente afastado. Ao transformar, assim, os meios de solução do problema, ou melhor, os signos-estímulos ou palavras em uma magnitude variável, transformando o problema em magnitude constante, ganhamos a possibilidade de observar como o sujeito experimental aplica os signos como meios de orientação das suas operações intelectuais e como, dependendo do meio e do emprego da palavra e da sua aplicação funcional, transcorre todo o processo de formação do conceito.

Em toda a investigação, achamos de suma importância o seguinte momento do qual falaremos mais detalhadamente adiante: com essa organização do experimento, a pirâmide de conceitos acaba de pernas para o ar. O processo de solução do problema no experimento corresponde à formação real dos conceitos, que, como veremos adiante, não se constrói de modo mecanicamente sumário – como a fotografia coletiva de Galton – através da transição gradual do concreto para o abstrato; nesse processo de formação real de conceitos o movimento de cima para baixo, do geral para o particular e do topo da pirâmide para a base é tão característico quanto o processo inverso de ascensão aos apogeus do pensamento abstrato.

Por último, é de importância essencial o momento funcional de que fala Ach: o conceito não é tomado em seu sentido estático e isolado mas nos processos vivos de pensamento, de solução do problema, de sorte que toda a investigação se divide numa série de etapas particulares, cada uma das quais incorpora os conceitos em ação, nessa ou naquela aplicação aos processos de pensamento. De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados.

Toda a experiência seguiu o seguinte esquema: diante do sujeito experimental, foram colocadas e espalhadas em um quadro especial, dividido em campos particulares, várias figuras

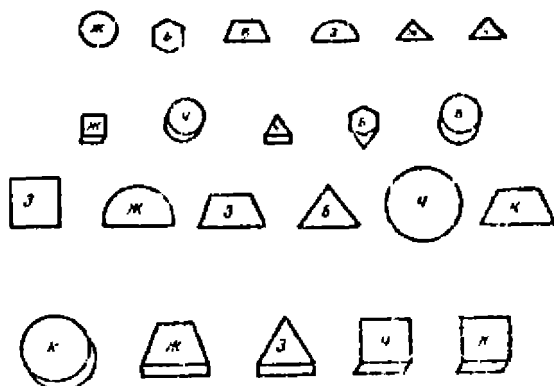


Figura 1 - Estudo da formação dos conceitos. Método de Sákharov.

de cores, formas, alturas e tamanhos diferentes. Todas elas foram esquematizadas em um desenho. Ao sujeito foi proposta uma dessas figuras, que tinha escritas na parte inferior palavras sem sentido que ele leu.

É proposto ao sujeito que coloque no campo seguinte todas as figuras em que ele ache que esteja escrita a mesma palavra. Depois de cada tentativa do sujeito para resolver a tarefa, o experimentador a verifica, descobre uma nova figura que tem nome semelhante ao da mostrada antes mas que é diferente dela por alguns traços e semelhante por outros, ou seja, representada por outro sinal, mais uma vez sendo semelhante à figura anterior em umas coisas e diferente em outras.

Assim, depois de cada nova tentativa de resolver o problema, aumenta-se o número de figuras mostradas e concomitantemente o número de sinais que as designam; assim, o experimentador ganha a possibilidade de observar como, em função desse novo fator básico, modifica-se o caráter da solução do problema que continua o mesmo em todas as etapas da experiência. Cada palavra foi disposta em figuras relacionadas ao mesmo conceito experimental comum designado por uma dada palavra.

III

Na série de investigações do processo de formação de conceitos iniciada em nosso laboratório por Sákharov e desenvolvida e completada por nós e por nossos colaboradores U. V. Kotiélova e E. I. Pachkóvskaja, mais de trezentas pessoas foram estudadas, entre elas crianças, adolescentes e adultos, inclusive alguns com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e de linguagem.

A principal conclusão que tiramos dessas investigações tem relação direta com o nosso tema. Acompanhando o processo genético de formação de conceitos em diferentes fases etárias, comparando e avaliando esse processo que se desenvolve em condições idênticas na criança, no adolescente e no adulto, tivemos oportunidade de elucidar, com base em estudo experimental, as leis básicas que regem o desenvolvimento desse processo.

Em um corte genético, a conclusão da nossa pesquisa pode ser formulada em termos de uma lei geral que estabelece: o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, 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. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde.

Isto significa que tais equivalentes funcionais desempenham função semelhante à dos conceitos na solução de problemas semelhantes, mas a análise experimental mostra que, pela

natureza psicológica, a composição, a estrutura e o modo de atividade, eles têm tanta relação com os conceitos quanto um embrião com o organismo maduro. Equiparar os dois significa ignorar o longo processo de desenvolvimento, colocar um sinal de igualdade entre o seu estágio inicial e o estágio final.

Não será nenhum exagero afirmar que identificar operações intelectuais que surgem na puberdade com o pensamento de uma criança de três anos, como o fazem muitos psicólogos, tem tão pouco fundamento quanto negar que a segunda idade escolar é a época do amadurecimento sexual apenas com base no fato de que os elementos da futura sexualidade, os componentes parciais da futura atração, já se revelam na criança na fase da amamentação.

Ainda teremos oportunidade de examinar mais detalhadamente a comparação dos conceitos autênticos, que surgem na puberdade, com as formações equivalentes que surgem na idade pré-escolar e na idade escolar. Essa comparação nos permitirá estabelecer o que há de efetivamente novo, o que surge no campo do pensamento na idade transitória e o que promove a formação de conceitos ao centro das transformações psicológicas que constituem o conteúdo da crise de amadurecimento. Por ora vamos elucidar, nos traços mais gerais, a natureza psicológica no processo de formação de conceitos e mostrar por que só o adolescente chega a assimilar esse processo.

A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original.

Nesse aspecto poderíamos formular a tese básica a que nos leva a nossa investigação: a formação de conceitos é um meio

específico e original de pensamento, e o fator imediato que determina o desenvolvimento desse novo modo de pensar não é nem a associação, como o supõem muitos autores, nem a atenção, como estabelece Müller, nem o juízo e a representação que colaboram mutuamente, como decorre da teoria da formação de conceitos de K. Bühler, nem a tendência determinante como o sugere Ach; todos esses momentos, todos esses processos participam da formação de conceitos, mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares.

Nenhum desses processos sofre na puberdade a mínima mudança perceptível, porque, repetimos, nenhuma das funções intelectuais elementares se manifesta pela primeira vez ou é efetivamente uma aquisição nova dessa fase transitória. No que tange às funções elementares, é absolutamente correta a opinião acima citada dos psicólogos, segundo a qual no intelecto do adolescente não aparece nada de essencialmente novo em comparação com o que já se verifica na criança, e temos um contínuo desenvolvimento equilibrado de todas as mesmas funções que se constituíram e amadureceram bem antes.

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Todas as funções psicológicas elementares, que costumam ser apontadas, participam do processo de formação de conceitos, mas participam de modo inteiramente diverso como pro-

cessos que não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo a lógica das suas próprias leis, mas são mediados pelo signo ou pela palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire o seu verdadeiro sentido funcional.

Aplicado ao problema do desenvolvimento dos conceitos, isto significa que nem a acumulação de associações, nem o desenvolvimento do volume e da estabilidade da atenção, nem o acúmulo de grupos de representações, nem as tendências determinantes, em suma, nenhum desses processos em si, por mais que tenham avançado em seu desenvolvimento, pode levar à formação de conceitos e, conseqüentemente, nenhum deles pode ser considerado fator genético essencialmente determinante no desenvolvimento dos conceitos. **O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.**

Quando discutimos anteriormente a metodologia da nossa investigação, já afirmamos que a colocação do problema e o surgimento da necessidade de formação de conceito não podem ser vistos como causas desse processo, pois podem desencadear mas não assegurar a realização do processo de solução de uma dada tarefa. A ênfase no objetivo como força efetiva que desempenha papel decisivo no processo de formação dos conceitos também nos explica pouco as relações e laços dinâmico-causais e genéticos, que constituem a base desse complexo processo, como o vôo da bala de um canhão que parte do alvo final onde deveria chegar.

Esse alvo final, uma vez que leva em conta quem aponta o canhão, participa do conjunto dos momentos que determinam a trajetória principal da bala. De igual maneira, o caráter da ta-

refa, o objetivo que o adolescente tem diante de si e pode atingir através da formação de conceitos é, sem dúvida, um dos momentos funcionais sem cuja incorporação não poderemos explicar plena e cientificamente a formação do conceito. **É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento.**

Ao contrário do amadurecimento dos instintos e das atrações inatas, a força motivadora que determina o desencadeamento do processo, aciona qualquer mecanismo de amadurecimento do comportamento e o impulsiona para a frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento.

Adiante, quando abordarmos os fatores do desenvolvimento do adolescente, examinaremos um fato há muito observado pela investigação científica: onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso.

Por isto, seria incorreto ignorar ou subestimar inteiramente o significado do momento funcional da tarefa vital como um dos potentes fatores reais que alimentam e orientam todo o processo de desenvolvimento intelectual na fase transitória. Mas seria igualmente equivocado e falso ver nesse momento funcional o desenvolvimento dinâmico-causal, a descoberta do pró-

prio mecanismo de desenvolvimento e a chave genética para o problema do desenvolvimento dos conceitos.

Ao pesquisador cabe entender a concatenação interna de ambos os momentos e descobrir a formação dos conceitos, geneticamente vinculada à idade transitória como função socio-cultural do desenvolvimento do adolescente, que abrange tanto o conteúdo quanto os modos do seu pensamento. O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência.

Se nessa idade não aparece nenhuma função elementar basicamente nova, diferente das anteriores, seria incorreto concluir que nenhuma mudança teria acontecido a essas funções elementares. Elas integram uma nova estrutura, formam uma nova síntese como parte subordinada de um todo complexo; as leis que regem esse todo também determinam o destino de cada uma das partes. O processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo. É somente na adolescência que se desenvolve esse domínio dos próprios processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares.

O experimento mostra que a elaboração de conceitos não é idêntica à elaboração de alguma habilidade, ainda que seja a mais complexa. O estudo experimental da formação de conceitos nos adultos, a elucidação do processo do seu desenvolvimento na infância e o estudo da desintegração de tais conceitos nos casos de perturbações patológicas da atividade intelectual nos levam a uma conclusão basilar: a hipótese da identidade entre a natureza psicológica dos processos intelectuais superiores e os processos elementares e puramente associativos de formação de conexão ou habilidades, lançada e desenvolvida por Thorndike, está em franca contradição com os dados fatuais no que se refere à composição, à estrutura funcional e à gênese do processo de formação de conceitos.

Essas pesquisas mostram de modo concorde que o processo de formação de conceitos, como qualquer forma superior de atividade intelectual, não é uma forma inferior complexificada de modo exclusivamente quantitativo, que ele não difere da atividade puramente associativa pelo volume de conexões mas representa um novo tipo de atividade, que por princípio é diferente, não se reduz qualitativamente a nenhum volume de vínculos associativos e tem como principal traço distintivo a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis.

A estrutura significativa (vinculada ao emprego ativo de signos), sendo uma lei geral de construção das formas superiores de comportamento, não é idêntica à estrutura associativa dos processos elementares. Por si só, a acumulação de vínculos associativos nunca leva ao surgimento da forma superior de atividade intelectual. Pela mudança quantitativa dos vínculos não se pode explicar a diferença efetiva entre as formas superiores de pensamento. Em sua teoria da natureza do intelecto, Thorndike afirma que

as formas superiores de operações intelectuais são idênticas à atividade puramente associativa ou à formação do vínculo e dependem das conexões fisiológicas dessa ou daquela espécie, mas as requer em quantidades consideravelmente maiores.

Desse ponto de vista, a diferença entre o intelecto do adolescente e o intelecto da criança se reduz exclusivamente ao número de vínculos. Como diz Thorndike,

a pessoa, cujo intelecto é maior, superior ou melhor que o intelecto de outra, difere desta por dispor não de um processo fisiológico de espécie nova mas simplesmente de um grande número de vínculos dos mais comuns.

Como já dissemos, essa hipótese não se confirma nem na análise experimental do processo de formação de conceitos, nem

no estudo do seu desenvolvimento, nem no quadro de sua desintegração. A tese de Thorndike, segundo a qual “tanto a filogênese quanto a ontogênese do intelecto parecem confirmar que a seleção, a análise, a abstração, a generalização e a reflexão surgem como conseqüência direta do aumento do número de vínculos”, não se confirma na ontogênese experimentalmente organizada e observada dos conceitos da criança e do adolescente. Esse estudo da ontogênese dos conceitos mostra que a evolução do inferior para o superior não se dá pelo crescimento quantitativo dos vínculos mas de novas formações qualitativas; entre outras coisas, a linguagem, que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual, insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente mas por via funcional como meio racionalmente utilizado.

A própria linguagem não se funda em vínculos puramente associativos mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual. Até onde se pode supor com base no estudo da psicologia do homem primitivo e do seu pensamento, a filogênese do intelecto, ao menos em sua parte histórica, não revela aquela via de evolução que Thorndike admitia existir entre as formas inferiores e as formas superiores, passando pelo aumento quantitativo das associações. Depois dos célebres estudos de Köhler, Yerkes e outros, não há por que esperar que a evolução biológica do intelecto confirme a identidade entre pensamento e associação.

IV

À luz das conclusões genéticas, nossa investigação mostra que, no essencial, a evolução que culmina no desenvolvimento dos conceitos se constitui de três estágios básicos, e cada um destes se divide em várias fases.

O primeiro estágio de formação do conceito, que se manifesta com mais frequência no comportamento da criança de tenra idade, é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que essa criança se vê diante de um problema que nós, adultos, resolvemos com a inserção de um novo conceito. Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança mas internamente dispersos.

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável.

Como se sabe, na percepção, no pensamento e na ação a criança revela essa tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os numa imagem que não pode ser desmembrada; Claparède chamou essa tendência de *sincretismo da percepção infantil*, Blonski de *nexo desconexo do pensamento infantil*. Noutra passagem nós descrevemos esse fenômeno como uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos. Evidentemente, essa superprodução de nexos subjetivos tem enorme importância como fator de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, uma vez que é o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática. O sig-

nificado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse estágio de desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto.

Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. Por isso, em alguma parte os significados das palavras infantis podem – em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos.

Assim, a criança se encontra freqüentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o significado da mesma palavra na criança e no adulto freqüentemente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e criança se entendam. Entretanto, são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e da criança, e mesmo onde o significado da palavra infantil coincide parcialmente com o significado da palavra adulta isto decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais, é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança.

Por sua vez, esse estágio se divide em três fases, que tivemos oportunidade de observar em todos os detalhes no processo de formação dos conceitos na criança.

A primeira fase de formação da imagem sincrética ou amontoadado de objetos, correspondente ao significado da palavra, coincide perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil. A criança escolhe os novos objetos ao acaso, por intermédio de algumas provas que se substituem mutuamente quando se verifica que estão erradas.

Na segunda fase, a disposição espacial das figuras nas condições artificiais da nossa experiência, ou melhor, as leis puramente sincréticas da percepção do campo visual e a organização da percepção da criança mais uma vez desempenham um papel decisivo. A imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata. Para essa fase continua sendo essencial que a criança não se oriente pelos vínculos objetivos que ela descobre nos objetos mas pelos vínculos subjetivos que a própria percepção lhe sugere. Os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da criança.

A fase terceira e superior de todo esse processo, que marca a sua conclusão e a passagem para o segundo estágio na formação dos conceitos, é a fase em que a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apóia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança.

Desse modo, cada um dos elementos particulares da nova série sincrética ou amontoado é o representante de algum grupo de objetos anteriormente unificado na percepção da criança, mas todos esses elementos juntos não guardam nenhuma relação interna entre si e representam o mesmo nexo desconexo do amontoado que os equivalentes dos conceitos nas duas fases antecedentes.

Toda a diferença, toda a complexidade consiste apenas em que os vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova são o resultado não de uma percepção única mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos: primeiro formam-se os grupos sincréticos, de onde representantes particulares se separam para tornar a reunificar-se sin-

creticamente. Agora, por trás da palavra infantil já não se esconde o plano, mas a perspectiva, a dupla série de vínculos, a dupla estruturação dos grupos, mas essa dupla série e essa dupla estrutura ainda não se sobrepõem à formação da pluralidade desordenada ou amontoado.

Ao chegar a essa terceira fase, a criança conclui todo o primeiro estágio no desenvolvimento dos seus conceitos, despede-se do amontoado como de uma forma básica do significado das palavras, e projeta-se ao segundo estágio que denominamos convencionalmente de estágio de formação de complexos.

V

O segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos abrange uma grande variedade – em termos funcionais, estruturais e genéticos – do mesmo modo de pensamento. Este, como todos os demais, conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança.

Mas o modo de unificação dos diferentes objetos concretos em grupos comuns, o caráter dos vínculos aí estabelecidos, a estrutura das unidades que surge à base desse pensamento e é caracterizada pela relação de cada objeto particular integrante do grupo com todo o grupo, em suma, pelo tipo e modo de atividade, tudo isso difere profundamente do pensamento por conceitos, os quais se desenvolvem apenas na época da maturação sexual.

Não poderíamos melhor designar a originalidade desse modo de pensamento a não ser denominando-o *pensamento por complexos*.

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.

Se o primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento se caracteriza pela construção de imagens sincréticas, que na criança são equivalentes dos nossos conceitos, o segundo estágio se caracteriza pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional. Trata-se de um novo passo a caminho do domínio do conceito, de um novo estágio no desenvolvimento do pensamento da criança, que suplanta o estágio anterior e é um progresso indiscutível e muito significativo na vida da criança. Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos.

Quando a criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. Estamos diante de dois novos traços essenciais, que o colocam bem acima do estágio anterior mas, ao mesmo tempo, essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge.

A diferença desse segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos em relação ao terceiro e último, que conclui toda a ontogênese dos conceitos, consiste em que os complexos aí formados são construídos segundo leis do pensamento inteiramente diversas das leis do conceito. Nestas, como já foi dito, estão refletidos os vínculos objetivos, mas refletidos por outro modo, diferente daquele que ocorre nos conceitos.

A linguagem dos adultos também está cheia de resíduos do pensamento por complexos. Na nossa linguagem, o melhor exemplo que permite revelar a lei básica de construção desse ou daquele complexo de pensamentos é o nome de família. Qualquer nome de família, digamos "Petrov", classifica os indivíduos de uma forma que se assemelha em muito àquela dos complexos infantis. Nesse estágio de seu desenvolvimento, a criança pensa, por assim dizer, em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em "famílias" interligadas.

Poderíamos expressar essa mesma idéia de outra maneira, dizendo que os significados das palavras nesse estágio de desenvolvimento podem ser melhor definidos como nomes de família unificados em complexos ou grupos de objetos.

O mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico mas um vínculo concreto e fatural entre elementos particulares que integram a sua composição. Assim, nunca podemos saber se determinada pessoa pertence à família Petrov e pode ser assim chamada se para tanto nos baseamos apenas na sua relação lógica com outros portadores do mesmo nome de família. Essa questão se resolve com base na pertinência fatural ou na semelhança fatural entre as pessoas.

O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa, antes de mais nada, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Daí decorrem todas as demais peculiaridades desse modo de pensamento. A mais importante é a seguinte: uma vez que esse complexo não está no plano do pensamento lógico-abstrato mas do concreto-fatural, ele não se distingue pela unidade daqueles vínculos que lhe servem de base e são estabelecidos com a sua ajuda.

Como um conceito, o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói essa generalização pode ser do tipo

mais variado. Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo, bastando apenas que ele exista, e nisto consiste o próprio traço característico da construção do complexo. Como o conceito se baseia em vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, o complexo se baseia nos vínculos fatuais mais diversos, freqüentemente sem nada em comum entre si. **No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito.**

A diversidade de vínculos, que servem de base ao complexo, constitui o seu traço mais importante que o difere do conceito, caracterizado pela uniformidade dos vínculos que lhe servem de base. Isto significa que cada objeto particular, abrangido por um conceito generalizado, insere-se nessa generalização na mesma base de identidade com todos os outros objetos. Todos os elementos estão vinculados a uma totalidade expressa em conceito e, através desse conceito, estão ligados entre si, e ligados, *do mesmo modo, por um vínculo do mesmo tipo.*

De modo diferente, cada elemento do complexo pode estar vinculado ao todo, expresso no complexo, a elementos particulares integrantes da sua composição, às relações mais diversas. No conceito, esses vínculos são basicamente uma relação do geral com o particular e do particular com o particular através do geral. No complexo, esses vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente fatural e a semelhança fatural dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si.

Em nossa investigação observamos cinco fases básicas de sistema complexo, que fundamentam as generalizações que aí surgem no pensamento da criança.

Chamamos a primeira fase de complexo de tipo associativo, uma vez que ele se baseia em qualquer vínculo associativo

com qualquer dos traços observados pela criança no objeto que, no experimento, é o núcleo de um futuro complexo. Em torno desse núcleo a criança pode construir todo um complexo, acrescentar ao objeto nuclear um outro que tenha a mesma cor, um outro que se assemelhe ao núcleo pela forma, ao tamanho ou a qualquer outro atributo que eventualmente lhe chame a atenção. Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e um outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum.

Esses elementos podem não estar unificados. O único princípio de sua generalização é a sua semelhança fatural com o núcleo básico do complexo. Neste caso, o vínculo que os une ao núcleo pode ser qualquer vínculo associativo. Um elemento pode ser semelhante ao núcleo do futuro complexo pela cor, outro pela forma, etc. Se levarmos em conta que esse vínculo pode ser o mais diferente não só em termos do traço que lhe serve de base mas também pelo caráter da própria relação entre dois objetos, ficará claro para nós o quanto a alternância da multiplicidade de traços concretos que sempre estão por trás do pensamento complexo é policrômica, desordenada, pouco sistematizada e não reduzida à unidade, embora esteja baseada em vínculos objetivos. Essa multiplicidade pode basear-se não só na identidade direta entre os traços mas também na semelhança ou no contraste, no seu vínculo associativo por contigüidade, etc., mas sempre e necessariamente num *vínculo concreto*.

Para as crianças, nessa fase as palavras deixam de ser denominações de objetos isolados, de nomes próprios. Tornam-se nomes de família. Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado. Para ela, nomear o objeto nessa fase significa chamá-lo pelo nome de família.

VI

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram o que costumamos chamar de coleções. Aqui os diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam. São precisamente a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção que caracterizam essa fase no desenvolvimento do pensamento.

Na nossa experiência a criança apanha algumas figuras que diferem da amostra pela cor, forma, tamanho ou outro indício qualquer. Entretanto, não as apanha de forma caótica nem ao acaso, mas pelo indício de que são diferentes e complementares ao indício existente na amostra que ela toma por base da combinação. Daí resulta uma reunião de objetos diferentes pela cor ou pela forma, representando uma coleção das formas básicas e das cores básicas encontradas no material do experimento.

A diferença essencial entre essa forma de pensamento por complexos e o complexo associativo consiste em não se incluírem na coleção exemplares repetidos dos objetos que possuem o mesmo indício. Entre os vários grupos de objetos reúnem-se como que os exemplares únicos para representarem todo o grupo. Em vez da associação por semelhança temos, antes, uma associação por contraste. É verdade que essa forma de pensamento freqüentemente se funde com a forma associativa acima descrita. Neste caso, obtém-se uma coleção constituída com base nos traços diversos. Nesse processo de coleção, a criança não mantém coerentemente o princípio que tomara por base da formação do complexo mas unifica, por via associativa, os diferentes traços e faz de todos eles a base da coleção.

Essa fase longa e persistente do desenvolvimento do pensamento infantil tem suas raízes muito profundas na experiência

prática e direta da criança, e nesse pensamento a criança sempre opera com coleções de objetos que se completam mutuamente, isto é, opera com um conjunto. A entrada de objetos particulares na coleção, a combinação de objetos que se intercomplementam – importante em termos práticos, e integral e indivisa no sentido funcional – é a forma mais freqüente de generalização de impressões concretas que a experiência direta ensina à criança. Um copo, um prato e uma colher; um conjunto para almoço formado por um garfo, uma colher, uma faca e um prato; a roupa que a criança usa. Tudo isso constitui modelos de complexos-coleções naturais que a criança encontra no seu dia-a-dia.

Daí ser perfeitamente natural e compreensível que em seu pensamento verbal a criança construa esses complexos-coleções, combinando os objetos em grupos concretos segundo o traço de complementação funcional. Adiante veremos que também no pensamento do adulto, sobretudo nos doentes mentais, esses tipos de formações por complexos, baseados na modalidade de coleção, desempenham um papel de suma importância. É muito freqüente encontrarmos no discurso concreto do adulto o seguinte exemplo: quando ele fala de louça ou vestiário, não tem em vista tanto o respectivo conceito abstrato quanto as respectivas combinações de objetos concretos que formam a coleção.

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional.

Entretanto, neste momento essas três diferentes formas de pensamento não nos interessam em si mesmas mas apenas como diferentes vias genéticas que conduzem a um único ponto: à formação de conceito.

VII

Seguindo a lógica da análise experimental, após essa segunda fase no desenvolvimento do pensamento infantil por complexos devemos colocar o complexo em cadeia, que também é uma fase inevitável no processo de ascensão da criança no sentido do domínio dos conceitos.

O complexo em cadeia se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia. Em condições experimentais, esse tipo de complexo costuma estar representado da seguinte maneira: a criança escolhe para uma determinada amostra um ou vários objetos associados em algum sentido; depois continua a reunir os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra.

Por exemplo, se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então, a selecionar figuras azuis, por exemplo, semicirculares, circulares, etc. Mais uma vez isto vem a ser suficiente para que ela examine o novo traço e passe a escolher os objetos já pelo traço da forma angulosa. No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. Assim, o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa. Cada elo está unido, por um lado, ao anterior e, por outro, ao seguinte, cabendo ressaltar que a característica mais importante

desse tipo de complexo consiste em que pode ser muito diferente o caráter do vínculo ou o modo de combinação do mesmo elo com o anterior e o seguinte.

Mais uma vez o complexo se baseia no vínculo associativo entre elementos concretos particulares, mas agora esse vínculo associativo não deve ligar necessariamente cada elo isolado com a amostra. Cada elo, ao inserir-se no complexo, torna-se membro isônimo desse complexo como a própria amostra, e mais uma vez, pelo traço associativo, pode tornar-se o centro de atração para uma série de objetos concretos.

Aqui vemos com toda clareza o quanto o pensamento por complexos é de natureza evidentemente concreta e figurada. Um objeto que foi incluído por seu traço associativo não integra o complexo como portador de um traço determinado que possa inseri-lo em dado complexo. A criança não abstrai esse traço de todos os demais. Ele não desempenha nenhum papel específico em comparação com todos os outros. Aparece em primeiro plano por seu sentido funcional, é igual entre iguais, é um entre muitos outros traços.

Aqui podemos sondar com toda a clareza tátil aquela peculiaridade essencial a todo o pensamento por complexos e que o distingue do pensamento por conceitos: diferentemente dos conceitos, no complexo não existe vínculo hierárquico nem relações hierárquicas entre os traços. Todos os traços são essencialmente iguais em seu significado funcional. Diferem essencialmente de todos esses momentos na construção do conceito a relação entre o geral e o particular, isto é, entre o complexo e cada um dos seus integrantes particulares concretos, e a relação dos elementos entre si, assim como a lei de construção de toda a generalização.

No complexo em cadeia o centro estrutural pode estar ausente. Elementos concretos particulares podem estabelecer vínculos entre si, evitando o elemento central ou a amostra. Por isso, podem não ter nada em comum com os outros elementos, mas mesmo assim podem pertencer a um complexo por

terem um traço comum com qualquer outro elemento que, por sua vez, está vinculado a um terceiro, etc. O primeiro e o terceiro elementos podem não ter nenhum vínculo entre si, mas os dois estão vinculados ao segundo cada um conforme o seu traço.

Por isso estamos autorizados a considerar o complexo em cadeia como a modalidade mais pura do pensamento por complexos, pois esse complexo é desprovido de qualquer centro, diferentemente do complexo associativo em que existe um centro a ser preenchido pela amostra. Isto significa que, no complexo associativo, os vínculos entre os elementos particulares são estabelecidos através de um elemento comum a todos, que forma o centro do complexo, centro esse que não existe no complexo em cadeia. Nele, o vínculo existe na medida em que é possível estabelecer aproximações fatuais entre os elementos particulares. O final da cadeia pode não ter nada em comum com o início. Para que pertençam a um complexo, é suficiente que esses elementos estejam aglutinados, que vinculem os elos de ligação intermediários.

Por isso, ao caracterizar a relação entre um elemento particular completo e o complexo em sua totalidade, poderíamos dizer que, à diferença do conceito, o elemento concreto integra o complexo como unidade real direta com todos os seus traços e vínculos fatuais. O complexo não se sobrepõe aos seus elementos como o conceito se sobrepõe aos objetos concretos que o integram. O complexo se funde de fato aos elementos concretos que o integram e que estão interligados.

Essa fusão do geral com o particular, do complexo com o elemento, esse amálgama psíquico, segundo expressão de Werner, constitui o traço mais substancial do pensamento por complexos em geral e do pensamento em cadeia em particular. Graças a isto, o complexo, inseparável de fato do grupo concreto de objetos que ele combina e que se funde imediatamente nesse grupo direto, assume com freqüência um caráter altamente indefinido, como que diluído.

Os vínculos se transformam imperceptivelmente uns nos outros, assim como imperceptivelmente se modificam o caráter e o tipo desses vínculos. Frequentemente, a semelhança distante, o mais superficial contato entre os traços acaba sendo suficiente para a formação de um vínculo fatural. A aproximação dos traços é estabelecida amiúde não tanto com base em sua efetiva semelhança quanto na impressão vaga e distante de certa identidade entre eles. Surge aquilo que, na análise experimental, designamos como quarta fase do desenvolvimento do pensamento por complexos ou complexo difuso.

VIII

Uma característica essencial distingue esse quarto tipo de complexo: o próprio traço, ao combinar por via associativa os elementos e complexos concretos particulares, parece tornar-se difuso, indefinido, diluído, confuso, dando como resultado um complexo que combina através dos vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos. Por exemplo, a criança escolhe para determinada amostra – um triângulo amarelo – não só triângulos mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com o vértice cortado. Depois, aos trapézios juntam-se os quadrados, aos quadrados os hexágonos, aos hexágonos os semicírculos e posteriormente os círculos. Como neste caso se dilui e se torna indefinida a forma tomada como traço básico, às vezes também se diluem as cores quando o conjunto tem por base um traço de cor difuso. Depois dos objetos amarelos a criança escolhe objetos verdes, depois dos verdes, azuis, depois dos azuis, pretos.

Essa forma de pensamento por complexos, também sumamente estável e importante nas condições naturais de desenvolvimento da criança, é interessante para a análise experimental por revelar com notória clareza mais um traço extremamente importante do pensamento por complexos: a impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites.

Como o antigo clã bíblico que, sendo uma reunião familiar concreta de pessoas, sonhava com multiplicar-se e tornar-se incalculável como as estrelas no firmamento e a areia do mar, de igual maneira o complexo difuso no pensamento da criança é uma combinação familiar de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação, ao clã basilar, de objetos sempre novos porém inteiramente concretos.

Se o complexo-coleção está representado na vida natural da criança predominantemente por generalizações baseadas na semelhança funcional de objetos particulares, então o protótipo vital, o análogo natural do complexo difuso no desenvolvimento do pensamento da criança são as generalizações que a criança produz precisamente naqueles campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, noutros termos, nos campos do pensamento não-concreto e não-prático. Sabemos que aproximações inesperadas, freqüentemente ininteligíveis ao adulto, que saltos no pensamento, que generalizações arriscadas e que passagens difusas a criança descobre freqüentemente quando começa a raciocinar ou pensar além dos limites do seu mundinho direto e da sua experiência prático-eficaz.

Aqui a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. Aqui não há contornos sólidos, e reinam os processos ilimitados que freqüentemente impressionam pela universalidade dos vínculos que combinam.

Entretanto, basta uma análise suficientemente atenta para se perceber que esses complexos ilimitados são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados. Em ambos, a criança permanece nos limites dos vínculos fatuais concretos e diretamente figurados entre os objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança.

IX

Para completar todo o quadro do desenvolvimento do pensamento por complexos, ainda nos resta analisar a última forma, que tem grande importância tanto no pensamento experimental quanto no pensamento efetivamente vivo da criança. Essa forma lança luz tanto retrospectiva quanto prospectiva, uma vez que, por um lado, nos ilumina todos os estágios de pensamento por complexos percorridos pela criança e, por outro, serve como ponte transitória para um estágio novo e superior: a formação de conceitos.

Chamamos esse tipo de complexo de *pseudoconceito*, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.

Se analisarmos atentamente essa última fase no desenvolvimento do pensamento por complexos, veremos que estamos diante de uma combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos ao conceito mas que não são conceito, de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de surgimento e desenvolvimento e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base. Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos *pseudoconceito*.

Em situação experimental, a criança produz um pseudoconceito cada vez que se vê às voltas com uma amostra de objetos que poderiam ter sido agrupados com base em um conceito abstrato. Conseqüentemente, essa generalização poderia surgir na base de um conceito, mas na criança ela realmente surge com base no pensamento por complexos.

Só o resultado final permite perceber que a generalização por complexos coincide com a generalização construída com base no conceito. Por exemplo, a criança escolhe para uma determinada amostra – um triângulo amarelo – todos os triângulos

existentes no material experimental. Esse grupo poderia surgir com base no pensamento abstrato. Essa generalização poderia basear-se no conceito ou na idéia do triângulo. A análise experimental mostra, porém, que a criança combinou os objetos com base nos seus vínculos diretos fatuais e concretos, numa associação simples.

Ela construiu apenas um complexo limitado de associações; chegou ao mesmo resultado, mas por caminhos inteiramente diversos.

Esse tipo de complexo, essa forma de pensamento concreto tem importância predominante sobre o pensamento real da criança, quer em termos funcionais, quer em termos genéticos. Por isso devemos examinar mais detidamente esse momento crucial no desenvolvimento de conceitos na criança, essa passagem que separa o pensamento por complexos do pensamento por conceitos e, ao mesmo tempo, relaciona esses dois estágios genéticos da formação dos conceitos.

X

Antes de mais nada, cabe observar que, no pensamento efetivamente vital da criança, os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e freqüentemente quase exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar. A disseminação dessa forma de pensamento tem o seu fundamento funcional profundo e o seu sentido funcional igualmente profundo. A causa dessa disseminação e do domínio quase exclusivo dessa forma é o fato de que os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança, mas em determinados sentidos, que são previamente esboçados para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos no discurso dos adultos.

Só no experimento libertamos a criança dessa influência direcionadora das palavras da nossa linguagem com seu círculo já elaborado de significados e lhe permitimos desenvolver o significado das palavras e criar generalizações complexas com seu próprio critério. É nisto que consiste a enorme importância do experimento, que nos permite revelar em que se manifesta o dinamismo propriamente dito da criança na assimilação da linguagem dos adultos. O experimento nos mostra ainda o que seria a linguagem da criança e a que generalizações o pensamento da criança a levaria se não fosse direcionado pela linguagem do meio circundante que pressupõe, de antemão, o círculo de objetos concretos a que pode se estender o significado de uma dada palavra.

Alguém poderia objetar que esse nosso emprego do subjuntivo depõe antes contra que a favor do experimento. Acontece que, na prática, a criança não é livre no processo do desenvolvimento dos significados que recebe da linguagem dos adultos. Mas a essa objeção poderíamos responder com o argumento de que o experimento nos ensina não só o que aconteceria se a criança fosse livre da influência direcionadora da linguagem dos adultos e desenvolvesse as suas generalizações de forma autônoma e livre. Ele nos revela a atividade mascarada da observação superficial, ativa, que de fato é desenvolvida pela criança na formação das generalizações e que não é destruída mas apenas ocultada e assume uma expressão muito complexa graças à influência direcionadora do discurso do ambiente. Direcionado pelos significados estáveis e constantes das palavras, o pensamento da criança não modifica as leis básicas da sua atividade; estas apenas adquirem uma expressão original naquelas expressões concretas em que transcorre o desenvolvimento real do pensamento da criança.

O discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanentes, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento das generalizações na criança. Ele vincula a própria atividade da criança, ao orientá-la por um curso

determinado e rigorosamente esboçado. Mas, ao enveredar por esse caminho, a criança pensa da maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra. Através da comunicação verbal com a criança, o adulto pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, ou melhor, a generalização daí resultante. Mas os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. Destes ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos concretos.

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos *pseudoconceito*. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos mas no seu interior difere profundamente delas.

Entretanto, seria um grande equívoco ver nessa dualidade o produto da discrepância e do desdobramento no pensamento da criança. Essa discrepância ou desdobramento existe para o observador que estuda o processo de dois pontos de vista. Para a criança existe o complexo, os equivalentes aos conceitos dos adultos, isto é, os pseudoconceitos. Porque podemos imaginar tranqüilamente um caso que observamos várias vezes no processo de formação dos conceitos: a criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexos nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o produto desse pensamento por complexos coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída até com base no pensamento por conceitos.

Graças a essa coincidência do resultado final ou do produto do pensamento para a investigação, afigura-se sumamente difícil distinguir diante do que efetivamente nos encontramos: do pensamento por complexos ou do pensamento por conceitos. Essa forma mascarada do pensamento por complexos, decorrente da semelhança fenotípica entre o pseudoconceito e o verdadeiro conceito, é um obstáculo gravíssimo no caminho da análise genética do pensamento.

Foi precisamente esse fato que levou muitos pesquisadores àquela falsa idéia a que nos referimos no início deste capítulo. A semelhança aparente entre o pensamento de uma criança de três anos e o de um adulto, a coincidência prática dos significados das palavras de um adulto com os de uma criança, que torna possível a comunicação verbal, a compreensão mútua entre as crianças e os adultos, a equivalência funcional entre complexo e conceito levaram o pesquisador à falsa conclusão de que no pensamento de uma criança de três anos já está presente — é verdade que de forma embrionária — toda a plenitude de formas da atividade intelectual do adulto, e que na idade transitória não ocorre nenhuma transformação essencial, nenhum novo passo na assimilação dos conceitos. É muito fácil compreender a origem dessa concepção equivocada. A criança aprende muito cedo um grande número de palavras que significam para ela o mesmo que significam para o adulto. A possibilidade de compreensão cria a impressão de que o *ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto inicial*, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio e que, conseqüentemente, não resta lugar para o desenvolvimento. Quem identifica (como o faz Ach) o conceito com o significado inicial da palavra chega inevitavelmente a essa falsa conclusão, apoiado apenas na ilusão.

Encontrar o limite que separa o pseudoconceito do verdadeiro conceito é sumamente difícil, quase inacessível à análise fenotípica puramente formal. A julgar pela aparência, o pseudoconceito tem tanta semelhança com o verdadeiro conceito

quanto a baleia com um peixe. Mas se recorrermos à "origem das espécies" das formas intelectuais e animais, o pseudoconceito deve ser tão indiscutivelmente relacionado ao pensamento por complexos quanto a baleia aos mamíferos.

Portanto, a análise nos leva a concluir que no pseudoconceito, como na forma concreta mais difundida de pensamento por complexos na criança, existe uma contradição interna que já se esboça em sua própria denominação e representa, por um lado, a maior dificuldade e o maior obstáculo para o seu estudo científico e, por outro, determina sua imensa importância funcional e genética para o mais importante momento determinante no processo de desenvolvimento do pensamento da criança. Eis a essência dessa contradição: diante de nós revela-se em forma de pseudoconceito o complexo que, em termos funcionais, é tão equivalente ao conceito que no processo de comunicação verbal com a criança e de compreensão mútua o adulto não observa as diferenças entre esse complexo e o conceito.

Conseqüentemente, estamos diante de um complexo que, na prática, coincide com o conceito e de fato abrange o mesmo círculo de objetos concretos que abrange o conceito. Estamos diante de uma sombra do conceito, do seu contorno. Segundo expressão metafórica de um autor, estamos diante de uma imagem que "de maneira nenhuma pode ser tomada como simples signo de conceito. É antes um quadro, um desenho mental do conceito, uma pequena narração sobre ele". Por outro lado, estamos diante de um complexo, ou seja, de uma generalização construída com base em leis inteiramente diferentes daquelas por que se construiu o verdadeiro conceito.

Já mostramos como surge essa contradição real e o que a determina. Vimos que o discurso do ambiente adulto que rodeia a criança, com os seus significados constantes e definidos, determina as vias de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas. A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para cons-

truir os seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro. Ela não é livre para escolher os elementos concretos particulares, inclusive esse ou aquele complexo. Ela já recebe em forma pronta a série de objetos concretos generalizada por aquela palavra.

A criança não relaciona espontaneamente uma dada palavra a um determinado grupo concreto e transfere o seu significado de um objeto para outro, ampliando o círculo de objetos abrangidos pelo complexo. Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela em forma pronta. Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Isto diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria por si mesma complexos correspondentes ao significado da palavra mas os encontra prontos, classificados com o auxílio de palavras e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito-complexo.

Mas nós também já afirmamos que, ao coincidir com o conceito por sua forma aparente, no resultado a ser atingido pelo pensamento, no seu produto final, de maneira nenhuma a criança coincide com o adulto no modo de pensar, no tipo de operações intelectuais por meio das quais ela chega ao pseudoconceito. É precisamente graças a isto que surge uma enorme importância funcional do pseudoconceito como forma especificamente dual e interiormente contraditória de pensamento infantil. Não fosse o pseudoconceito forma dominante do pensamento infantil, os complexos infantis – como ocorre na prática experimental em que a criança não está presa a um significado estabelecido da palavra – iriam divorciar-se dos conceitos do adulto em sentidos inteiramente diferentes.

A compreensão mútua com o auxílio de palavras e a comunicação verbal entre adulto e criança seriam impossíveis. Essa comunicação só é possível porque os complexos infantis

efetivamente coincidem com os conceitos dos adultos, encontram-se com eles. Os conceitos e o desenho mental dos conceitos são funcionalmente equivalentes e graças a isto surge um fato de suma importância, que determina a maior importância funcional do pseudoconceito: a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem.

No início deste capítulo já afirmamos que toda dificuldade do problema genético do conceito na fase infantil consiste em entender essa contradição interna contida nos conceitos infantis. Desde os primeiros dias de seu desenvolvimento, a palavra é o meio de comunicação e compreensão mútua entre a criança e o adulto. É precisamente graças a esse momento funcional da compreensão com o auxílio de palavras, como mostrou Ach, que surge certo significado da palavra, que se torna portadora de conceito. Sem este momento funcional de compreensão mútua, como diz Uznadze, nenhum complexo sonoro poderia tornar-se portador de significado algum nem poderia surgir nenhum conceito.

Mas, como se sabe, a compreensão verbal entre o adulto e a criança, assim como o contato verbal, surge cedo demais, e isto, como já foi dito, dá motivo para que muitos estudiosos suponham que os conceitos se desenvolvem igualmente cedo. Entretanto, como já afirmamos, respaldados pela opinião de Uznadze, os verdadeiros conceitos se desenvolvem no pensamento infantil em período relativamente tardio, ao mesmo tempo que a compreensão mútua entre a criança e o adulto se estabelece muito cedo. Diz Uznadze:

É absolutamente claro que as palavras, antes de atingirem o estágio dos conceitos plenamente desenvolvidos, assumem a função destes e podem servir como meios de compreensão entre pessoas falantes.

Diante do pesquisador coloca-se a tarefa de revelar o desenvolvimento dessas formas de pensamento, que devem ser consideradas não como conceitos mas como seus equivalentes funcionais. Essa contradição entre o desenvolvimento tardio do conceito e o desenvolvimento precoce da compreensão verbal se resolve de fato no pseudoconceito como forma de pensamento complexo, que torna possível que no pensamento coincida a compreensão entre a criança e o adulto.

Desse modo, revelamos tanto as causas quanto o significado dessa forma sumamente importante de pensamento infantil por complexos. Ainda nos resta dizer algumas palavras sobre o significado genético desse estágio conclusivo no desenvolvimento do pensamento infantil. É compreensível que essa dupla natureza funcional do pseudoconceito, que nós descrevemos, que esse estágio no desenvolvimento do pensamento infantil adquira um significado genético inteiramente excepcional.

Essa natureza serve como elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Combina esses dois grandes estágios no desenvolvimento do pensamento infantil, revela aos nossos olhos o processo de formação dos conceitos infantis. Em função da contradição nela contida, sendo ela um complexo, já contém em si o embrião de um futuro conceito que dela medra. A comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito "em si" e "para os outros" se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito "para si". O conceito "em si" e "para os outros", já contido no pseudo-

conceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra.

Assim, o pseudoconceito, considerado como fase específica no desenvolvimento do pensamento infantil por complexos, conclui todo o segundo estágio e inaugura o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento infantil, servindo como elo entre eles. É uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança.

XI

Depois de descrever essa fase conclusiva do desenvolvimento do pensamento infantil por complexos, esgotamos toda uma época no desenvolvimento do conceito. Por isso, não vamos repetir aquelas peculiaridades distintivas que observamos de passagem na análise de cada forma particular desse pensamento. Achamos que, nessa análise, delimitamos com suficiente precisão o pensamento por complexos tanto de baixo para cima quanto de cima para baixo, encontrando nele os traços que o distinguem das imagens sincréticas e dos conceitos.

A ausência de unidade dos vínculos, de hierarquia, o caráter concreto dos vínculos que lhe servem de base, a relação original entre o geral e o particular e vice-versa, a relação original entre os elementos particulares bem como toda a lei de construção da generalização apareceram diante de nós em toda a sua originalidade, em toda a diferença profunda que a distingue de outros tipos inferiores e superiores de generalização. Revelamos em sua essência lógica as diferentes formas de pensamento por complexos com a clareza que o experimento pôde propiciar. Por isso, devemos ressaltar algumas peculiaridades da análise experimental que, numa interpretação incorreta, podem oferecer pretexto para conclusões incorretas a partir do que afirmamos aqui.

O processo de formação de conceitos, desencadeado por via experimental, nunca reflete em forma especular o processo genético real de desenvolvimento na maneira como este ocorre na realidade. Entretanto, aos nossos olhos isto não é um defeito mas um imenso mérito da análise experimental. Esta permite revelar em forma abstrata a própria essência do processo genético de formação de conceitos. Põe em nossas mãos a chave para a verdadeira compreensão do processo real de desenvolvimento de conceitos na forma como este transcorre na vida real da criança.

Por isso, o pensamento dialético não contrapõe os métodos lógico e histórico de conhecimento. Segundo conhecida definição de **Engels**,

o método lógico de investigação é o mesmo método histórico, só que livre da sua forma histórica e dos acasos históricos que perturbam a harmonia da exposição. O processo histórico de pensamento começa onde começa a história, e o seu ulterior desenvolvimento não é senão um reflexo, em forma abstrata e teoricamente coerente, do processo histórico, um reflexo realizado porém corrigido segundo as leis que a própria realidade histórica nos ensina, pois o método histórico de investigação permite estudar qualquer momento do desenvolvimento em sua fase mais madura, em sua forma clássica.

Aplicando essa tese metodológica geral ao nosso estudo concreto, podemos dizer que também as formas de pensamento concreto que enumeramos representam os momentos mais importantes do desenvolvimento em sua fase mais madura, em sua forma clássica, em seu aspecto puro e levado ao limite lógico. No efetivo processo de desenvolvimento elas aparecem no aspecto complexo e misto, e a sua descrição lógica, apresentada pela análise experimental, é um reflexo em forma abstrata do processo real de desenvolvimento dos conceitos.

Desse modo, os momentos fundamentais do desenvolvimento dos conceitos, revelados na análise experimental, devem

ser concebidos historicamente e interpretados como reflexo dos estágios mais importantes por que passa o processo real de desenvolvimento da criança. Aqui a análise histórica se torna a chave para a compreensão lógica dos conceitos. O ponto de vista do desenvolvimento se torna ponto de partida para a explicação de todo o processo e de cada um dos seus momentos particulares.

Um psicólogo atual aponta que a análise morfológica das complexas formações e manifestações psicológicas será inevitavelmente incompleta sem a análise genética. Diz ele:

Contudo, quanto mais complexos são os processos a serem estudados tanto mais eles têm como premissa as vivências anteriores e tanto mais necessitam de uma abordagem precisa da questão, de uma comparação metodológica e de vínculos compreensíveis do ponto de vista da inevitabilidade do desenvolvimento, mesmo quando se trata apenas de elementos da realidade contidos em um único corte da consciência (30, p. 218).

Como mostra Gesell, o estudo puramente morfológico é tanto mais impossível quanto maiores são a organização e a diferenciação psicológicas. Continua ele:

Sem a análise genética e a síntese, sem o estudo do ser anterior, daquilo que outrora constituiu um todo único, sem uma comparação geral de todas as suas partes componentes, nunca poderemos resolver se podemos considerá-lo como já tendo sido elementar e qual foi o veículo das inter-relações existentes. Só o estudo experimental de inúmeros cortes genéticos pode revelar passo a passo a estrutura real e o vínculo entre determinadas estruturas psicológicas (*ibidem*).

O desenvolvimento é a chave para qualquer forma superior. E Gesell prossegue:

A lei genética suprema parece ser a seguinte: no presente, todo desenvolvimento se baseia no desenvolvimento passado. O

desenvolvimento não é uma função simples, inteiramente determinada por X unidades de hereditariedade mais Y unidades do meio. Isto é um complexo histórico, que reflete em cada estágio o passado nele contido. Noutros termos, o dualismo artificial meio-hereditariedade nos desvia para o falso caminho. Esconde de nós o fato de que o desenvolvimento é um processo autocondicionado constante e não um boneco manuseado por outros cordões (30, p. 218).

Assim, a análise experimental da formação dos conceitos leva inevitavelmente à análise funcional e genética. Após a análise morfológica, devemos tentar aproximar daquelas formas de pensamento, que efetivamente encontramos no processo do desenvolvimento da criança, aquelas formas mais importantes de pensamento por complexos que descobrimos. Devemos introduzir a perspectiva histórica, o ponto de vista genético na análise experimental. Por outro lado, devemos elucidar o processo real de desenvolvimento do pensamento infantil por intermédio dos dados que obtivemos na análise experimental. Essa aproximação da análise experimental e da genética, do experimento e da realidade levará inevitavelmente a que passemos da análise morfológica do pensamento por complexos para o estudo dos complexos em ação, em sua significação funcional real, em sua estrutura genética real.

Descortina-se aos nossos olhos a tarefa de aproximar as análises morfológica e funcional, experimental e genética. Devemos verificar com os fatos do desenvolvimento real os dados da análise experimental e elucidar o processo real de desenvolvimento de conceitos com o auxílio desses dados.

XII

A conclusão básica do nosso estudo do desenvolvimento dos conceitos no segundo estágio pode ser formulada da seguinte

te maneira: a criança se encontra no estágio do pensamento por complexos, concebe com o significado da palavra aqueles objetos graças aos quais se torna possível a compreensão entre ela e o adulto, mas concebe a mesma coisa de modo diferente, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais.

Se essa tese é efetivamente correta, pode ser funcionalmente verificada. Isto significa que, se consideramos em ação os conceitos dos adultos e os complexos das crianças, o traço diferencial da sua natureza psicológica deve manifestar-se com toda evidência. Se o complexo infantil difere do conceito, a atividade do pensamento por complexos deve transcorrer de modo diferente da atividade do pensamento por conceitos. Posteriormente, queremos cotejar brevemente os resultados da nossa análise com os dados estabelecidos pela psicologia a respeito das peculiaridades do pensamento infantil e do desenvolvimento do pensamento primitivo em geral e, assim, levar à verificação funcional e ao teste da prática as peculiaridades do pensamento por complexos que descobrimos.

A primeira manifestação da história do desenvolvimento do pensamento infantil, que neste caso nos chama a atenção, é a transmissão do significado das primeiras palavras infantis por via puramente associativa. Se examinarmos quais os grupos de objetos e como a criança os combina ao transmitir os significados das suas primeiras palavras, descobriremos um exemplo misto daquilo que em nossos experimentos chamamos de complexo associativo e imagem sincrética.

Vejamos um exemplo que tomamos a Idelberger. No 251º dia de sua vida, uma criança emprega a palavra *au-au* para se referir a uma estatueta de porcelana representando uma jovem, que fica sobre um armário de louça e com a qual ela gosta de brincar. No 307º dia, ela chama de *au-au* um cachorro que late no quintal, as fotos dos seus avós, um cavalo de brinquedo e um relógio de parede. No 331º dia, refere-se da mesma forma a uma boá com cabeça de cão e a outra sem cabeça de cão, mas com a atenção voltada especialmente para os olhos de vidro. No 334º

dia, utiliza a mesma palavra para um boneco de borracha que pia quando o apertam, e no 396º dia para referir-se às abotoaduras pretas na camisa do seu pai. No 433º dia, ela pronuncia a mesma palavra ao ver botões de pérolas em um vestido e um termômetro de banheiro.

Ao analisar esse exemplo, Werner conclui que com a palavra *au-au* a criança designa uma infinidade de objetos que podem ser ordenados da seguinte maneira: primeiro, os cachorros de verdade, os de brinquedo e os pequenos objetos alongados que se assemelham à boneca de louça, como, por exemplo, a boneca de borracha e o termômetro; segundo, as abotoaduras, os botões de pérola e os pequenos objetos semelhantes. O atributo que serviu de critério foi uma forma alongada ou superfícies brilhantes com aparência de olhos.

É evidente que a criança estabelece uma relação entre esses objetos concretos segundo o princípio de um complexo. Essas formações complexas espontâneas constituem todo o primeiro capítulo da história do desenvolvimento das palavras infantis.

Há um exemplo bem conhecido e freqüentemente citado dessas mudanças: o uso que essa criança faz da palavra *quá*, primeiro para designar um pato nadando em um lago, depois qualquer espécie de líquido, inclusive o leite em sua mamadeira; posteriormente, quando por acaso vê uma moeda com um desenho de águia, a moeda também é chamada de *quá*, designação que a partir daí ela aplica a qualquer objeto redondo com semelhança de moeda. Esse é um típico complexo em cadeia: cada novo objeto incluído tem algum atributo em comum com o outro elemento, e os atributos podem sofrer alterações infinitas.

A formação por complexos no pensamento infantil também é responsável pelo fenômeno peculiar de uma mesma palavra apresentar significados diferentes ou até mesmo opostos em diferentes situações, desde que haja algum elo associativo entre elas; elas podem sugerir objetos diferentes e, em situações excepcionais, que nos interessam em particular, a mesma palavra da criança pode combinar significados opostos desde que

possam ser correlacionados como se correlacionam, por exemplo, as palavras “faca” e “garfo”.

Assim, uma criança pode dizer *antes* tanto para antes como para depois, ou *amanhã* para amanhã e ontem. Temos aqui uma analogia perfeita com algumas línguas antigas – o hebraico, o chinês, o latim –, em que uma palavra também indica, às vezes, o seu oposto. Os romanos, por exemplo, tinham uma só palavra para alto e profundo. Essa união de significados opostos em uma mesma palavra só é possível como decorrência do pensamento por complexos, em que cada objeto concreto, ao integrar o complexo, não se funde com outros elementos desse complexo mas conserva toda a sua autonomia concreta.

XIII

Há uma outra característica sumamente interessante do pensamento infantil, que pode servir como um excelente meio de verificação funcional do pensamento por complexos. Nas crianças situadas em um estágio de desenvolvimento mais elevado que aquelas dos exemplos que acabamos de citar, o pensamento por complexos já assume o caráter de pseudoconceito. Mas como é complexa a natureza do pseudoconceito, quando há semelhança aparente com os verdadeiros conceitos, ela tem de revelar diferença na ação.

Essa característica – que Levy-Bruhl foi o primeiro a perceber nos povos primitivos, Storch nos doentes mentais e Piaget nas crianças – é geralmente chamada de *participação*. O termo se aplica à relação de identidade parcial com estreita interdependência estabelecida pelo pensamento primitivo entre dois objetos ou fenômenos, que ora exercem grande influência um sobre o outro, ora não estabelecem entre si nenhum contato espacial ou nenhum vínculo causal compreensível.

Levy-Bruhl cita Von den Steinen a propósito de um nítido exemplo de participação do pensamento primitivo entre os índios

bororos do Brasil, que se orgulham de serem papagaios vermelhos. E afirma Levy-Bruhl:

Isto não significa apenas que, depois de sua morte, eles se transformem em araras nem tampouco que as araras se transformem na tribo dos bororos: trata-se de coisa diferente... Os bororos – diz Von den Steinen, que, a princípio, não queria acreditar nessa afirmação tão categórica, mas finalmente decidiu que eles queriam dizer exatamente aquilo – afirmam com a maior tranquilidade que são efetivamente araras vermelhas, como se uma gansa dissesse que é uma borboleta. Não se trata de um nome de que eles se apropriam, um parentesco em que insistam. O que eles têm em vista é a identidade dos seres (31, pp. 48-9).

Storch, que fez uma crítica minuciosa à análise do pensamento arcaico e primitivo ao estudar a esquizofrenia, conseguiu mostrar o próprio fenômeno da participação no pensamento desses doentes mentais.

Parece-nos que o fenômeno da participação ainda não recebeu uma explicação psicológica bastante convincente, por duas razões. Primeira: as investigações tenderam a pôr em evidência o conteúdo do fenômeno como momento autônomo e a ignorar as operações mentais nele envolvidas sem considerar as funções que elas desempenham, isto é, a estudar o produto e não o processo de seu surgimento. Por essa razão, o próprio produto do pensamento primitivo assume para eles um caráter enigmático. Segunda: deve-se considerar que a outra dificuldade para uma explicação psicológica correta desse fenômeno é o fato de que os pesquisadores não estabelecem uma aproximação suficiente entre os casos de participação e todos os outros vínculos e relações produzidos pelo pensamento primitivo. Esses vínculos chegam ao campo de visão dos pesquisadores principalmente graças à sua exclusividade, quando divergem radicalmente do pensamento lógico que nos é comum. Do nosso ponto de vista, as afirmações dos bororos de que são araras ver-

melhas parecem tão absurdas que chamam a atenção, em primeiro lugar, dos pesquisadores.

No entanto, uma análise mais acurada daqueles vínculos estabelecidos pelo pensamento primitivo mostra que, mesmo aqueles que aparentemente não se chocam com a nossa lógica, são formados pela mente primitiva com base nos princípios do pensamento por complexos.

Uma vez que as crianças de determinada idade pensam por complexos, que para elas as palavras designam complexos de objetos concretos e a forma basilar dos vínculos e generalizações que elas estabelecem é o pseudoconceito, fica claro que, por inevitabilidade lógica, o produto desse pensamento por complexos deve ser a participação, ou melhor, nesse pensamento devem surgir aqueles vínculos e relações entre os objetos que são impossíveis e impensáveis do ponto de vista do pensamento por conceitos. De fato, para nós uma determinada coisa pode ser incluída em diferentes complexos por força de seus diferentes atributos concretos, podendo, conseqüentemente, ter os nomes mais diferentes em função dos complexos a que possa pertencer.

Em nossas experiências, tivemos muitas vezes a oportunidade de observar exemplos desse tipo de participação, isto é, de atribuição de algum objeto concreto a dois ou vários complexos simultaneamente, com a variedade de nomes daí decorrentes para o mesmo objeto. Neste caso, longe de ser uma exceção, a participação é antes uma regra do pensamento por complexos, e seria um milagre se no pensamento primitivo não surgissem a cada passo aqueles vínculos designados por esse nome e impossíveis do ponto de vista da nossa lógica.

De igual maneira, a chave para a compreensão da participação e do pensamento dos povos primitivos deve ser vista no fato de que esse pensamento primitivo não opera com conceitos mas é de natureza complexa, logo, a palavra nas línguas desses povos tem uma aplicação funcional bem diferente, é empregada por outro meio, não é meio de formação nem veículo de

conceito mas tem a função de nome familiar para denominar grupos de objetos concretos unificados sob certo parentesco concreto.

Esse pensamento por complexos, como o denominou corretamente Werner, deve, como na criança, redundar inevitavelmente em um entrelaçamento de conceitos de onde acabará culminando na participação. Esse pensamento se baseia no grupo direto de objetos concretos. A excelente análise do pensamento primitivo, desenvolvida por Werner, nos convence de que a chave para a compreensão da participação radica numa combinação original de pensamento e linguagem, que caracteriza esse estágio na evolução histórica do intelecto humano.

Por último, como mostra corretamente Storch, o pensamento dos esquizofrênicos também tem esse caráter complexo. Aí também se encontra uma infinidade de motivos e tendências originais, sobre as quais Storch observa: “o traço comum a todos é o fato de pertencerem ao pensamento primitivo. As representações singulares que surgem nos doentes se fundem em conjuntos de qualidades complexas”. O esquizofrênico passa do pensamento por conceitos ao estágio mais primitivo de pensamento que, como o mostra Bleuler, caracteriza-se por uma volumosa aplicação de imagens e símbolos. “Talvez o traço mais distintivo do pensamento primitivo”, diz Storch, “seja o emprego de imagens perfeitamente concretas em lugar de conceitos abstratos.”

Turnwald vê aí as peculiaridades do pensamento do homem primitivo.

O pensamento do homem primitivo emprega impressões conjuntas e não decompostas sobre os fenômenos. O homem primitivo pensa por imagens perfeitamente concretas, na forma em que lhe fornece a realidade.

Essas formações diretas e seletivas, que, em vez do conceito, projetam-se ao primeiro plano no pensamento dos esquizo-

frênicos, são imagens análogas aos conceitos que, nos estágios primitivos, substituem as nossas estruturas categoriais lógicas (Storch).

Assim, a participação no pensamento dos doentes, do homem primitivo e da criança, a despeito de toda a profunda originalidade que distingue esses três tipos de pensamento, é um sintoma formal comum ao estágio primitivo de desenvolvimento do pensamento, exatamente um sintoma do pensamento por complexos; em toda parte esse fenômeno se baseia no mecanismo do pensamento por complexos e do uso funcional da palavra como signo ou nome de família.

Por esses motivos, achamos ser incorreta a forma como Levy-Bruhl interpreta a participação. Ele aborda a afirmação dos bororos – de que são papagaios vermelhos – operando sempre com conceitos da nossa lógica, na medida em que presume que para a mente primitiva tal afirmação também significa uma identidade de seres. Achamos que é impossível cometer um erro mais grosseiro na interpretação desse fenômeno. Se os bororos efetivamente pensassem por conceitos lógicos, a sua afirmação não poderia ser entendida senão nesse sentido.

Uma vez que para os bororos as palavras não são veículos de conceitos mas apenas nomes formais de objetos, para eles aquela afirmação tem um sentido bem diferente. A palavra “*arara*”, com que eles designam papagaios vermelhos e a si próprios, é um nome comum para um determinado complexo, no qual se incluem aves e gente. Disso não se pode deduzir que haja identidade entre papagaios e pessoas, da mesma forma que o fato de duas pessoas aparentadas compartilharem o mesmo nome de família não significa que sejam dois seres idênticos.

XIV

A história da evolução da nossa fala mostra que o mecanismo de pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades,

ridades próprias, é o fundamento da evolução da nossa linguagem. A primeira coisa que ficamos sabendo através da lingüística moderna é que, segundo expressão de Peterson, devemos distinguir o significado da palavra, ou expressão, do seu referente material, ou seja, daqueles objetos que essa palavra ou expressão sugerem.

Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diversos e um só referente. Ao dizer “o vencedor de Jena” ou “o derrotado de Waterloo”, estamos nos referindo à mesma pessoa, e no entanto o significado das duas expressões é diferente. Existem palavras como, por exemplo, nomes próprios, cuja função é nomear o referente. Assim, a lingüística moderna distingue significado e referencialidade material da palavra.

Aplicando isto ao pensamento infantil por complexos, podemos dizer que as palavras da criança coincidem com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta, ou seja, referem-se aos mesmos objetos, a um mesmo círculo de fenômenos. Entretanto, não coincidem em seu significado.

Essa coincidência na referencialidade material e a discordância do significado da palavra, que nós descobrimos como peculiaridade fundamental do pensamento infantil por complexos, é mais uma vez não exceção mas regra na evolução da linguagem. Quando anteriormente resumimos o resultado principal das nossas investigações, afirmamos que a criança concebe como significado da palavra o mesmo que o concebe o adulto, ou seja, concebe aqueles referentes graças aos quais a comunicação se torna possível, mas concebe o próprio conteúdo de modo bem diferente e por intermédio de operações intelectuais bem diferentes.

Essa mesma fórmula pode ser aplicada integralmente à história da evolução e da psicologia da linguagem. Aqui encontramos a cada passo a confirmação e prova fatural que nos convence de que essa tese está correta. Para que coincidam em sua referência material, é necessário que essas palavras sugiram o

mesmo referente. Mas elas podem indicar de modos diversos o mesmo referente.

O exemplo típico dessa coincidência da referencialidade concreta quando não há coincidência entre as operações mentais que servem de base ao significado da palavra é a existência de sinônimos em cada língua. As palavras *luná* e *méssiatz* em russo designam o mesmo referente (lua), mas o designam por diferentes modos, que marcam a história da evolução de cada palavra. Na língua russa existem duas palavras para designar o fenômeno lua, mas o fazem por modos diferentes, refletindo a etimologia de cada palavra. A palavra *luná* tem sua origem ligada à palavra latina, e designa “caprichoso”, “inconstante”, “fantasista”. A intenção óbvia desse termo era enfatizar a forma mutável da lua que a distinguisse dos outros corpos celestes. Já a palavra *méssiatz* tem seu significado vinculado ao significado de medir: *méssiatz* significa medidor. Quem chamou a lua de *méssiatz* quis referi-la, mas destacando outra característica: a de que é possível medir o tempo medindo as fases da lua.

Assim, pois, em relação às palavras da criança e do adulto, pode-se dizer que são sinônimos no sentido em que indicam o mesmo referente. São nomes para os mesmos referentes, coincidem em sua função nominativa mas são diferentes as operações mentais em que se baseiam. Em ambos os casos, são substancialmente diversos o modo pelo qual a criança e o adulto chegam a essa nomeação, a operação através da qual concebem determinado referente e o significado da palavra equivalente a essa operação.

De igual maneira, os mesmos referentes em diferentes línguas coincidem por sua função nominativa mas aí mesmo podem ser nomeados segundo atributos inteiramente diversos. Em russo, a palavra *portnoi* (alfaiate) deriva da palavra do russo antigo *port* (pedaço de pano, coberta, capa, colcha, etc.). Em francês e alemão o mesmo referente é designado por outro atributo: deriva das palavras retalhar, cortar.

Portanto – formulemos esta tese –, naquilo que se costuma denominar significado da palavra é necessário distinguir dois momentos: o significado da expressão propriamente dita e a sua função – na qualidade de denominação para referir-se a esse ou àquele objeto, e sua *referencialidade concreta*. Daí ser claro que, ao falar-se do significado da palavra, é necessário distinguir o significado da palavra propriamente dito e a referência nela contida ao objeto (Schor).

Pensamos que a diferenciação do significado da palavra e da sua relação com esse ou aquele referente, a diferenciação do significado e do nome na palavra nos fornece a chave para a análise correta da evolução do pensamento infantil nos seus diferentes estágios. Schor tem todo fundamento quando observa que a diferença entre esses dois momentos, entre o significado ou o conteúdo da expressão e o objeto que ela refere no chamado significado da palavra, manifesta-se claramente na evolução do léxico infantil. As palavras da criança podem coincidir com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta e não coincidir no significado.

Se observarmos a história de uma palavra em qualquer língua, veremos que, por mais estranho que possa parecer à primeira vista, os seus significados se transformam no processo exatamente como acontece com o pensamento infantil. Como no exemplo acima apresentado, no qual uma série de referentes os mais diversos, discrepantes entre si do nosso ponto de vista, recebeu da criança o mesmo nome comum *au-au*, de igual maneira encontramos na história do desenvolvimento da palavra esse tipo de transferência do significado, que sugere que elas se baseiam no mecanismo do pensamento por complexos, que as palavras são aí empregadas e aplicadas de um modo diferente daquele observado no pensamento desenvolvido que opera com conceitos.

Tomemos como exemplo a história da palavra russa *sutki* – dia-e-noite. Inicialmente essa palavra significava costura, ponto de junção de tiras de pano, algo tecido conjuntamente. De-

pois ela passou a significar qualquer junção, o canto em uma *izbá*, a confluência de duas paredes. Mais tarde, passou a significar metaforicamente crepúsculo – ponto de fusão do dia e da noite – posteriormente a abranger o tempo entre um crepúsculo e outro ou um período de tempo compreendendo o crepúsculo matutino e o crepúsculo vespertino, passou a significar dia e noite, isto é, o *sutki* no verdadeiro sentido da palavra.

Assim, vemos que fenômenos tão heterogêneos quanto costura, o canto de uma *izbá*, o crepúsculo e um dia de 24 horas se combinam na evolução histórica dessa palavra em um complexo seguindo o mesmo atributo metafórico pelo qual a criança combina em um complexo diferentes objetos.

“Qualquer um que começar a ocupar-se de questões de etimologia ficará impressionado com o inconsciente das enunciações contidas no nome de um objeto”, diz Schor. Por que “porca” e “mulher” significam igualmente *a que pare*, “urso” e “castor” são igualmente chamados de *cinzentos*, por que o “medidor” deve ser chamado logo de *mêssiatsz-lua*, “mugidor” de *boi*, “picante-espinhoso” de *floresta de coníferas*? Se examinarmos a história dessas palavras, veremos que não se baseiam numa necessidade lógica nem mesmo em vínculos que se estabelecem nos conceitos mas em complexos metafóricos concretos, em conexões de natureza absolutamente idêntica àquelas que tivemos oportunidade de estudar no pensamento da criança. Será que se destaca um atributo completo pelo qual um objeto é nomeado?

A palavra russa vaca (*korova*) significa chifruda, mas da mesma raiz em outras línguas ocorreram palavras análogas que também significam chifrudo mas sugerem cabra, veado ou outros animais de chifre. Rato (*mich*) significa ladrão (*vor*), boi (*bik*) significa o que muge, filha (*dotch*) significa ordenhadora, criança (*ditiá*) e virgem (*diéva*) estão vinculadas ao verbo ordenhar (*doít'*) e significavam cria e ama-de-leite.

Se observarmos a lei pela qual se unificam as famílias de palavras, veremos que os novos fenômenos e objetos são deno-

minados habitualmente segundo um atributo que não é essencial do ponto de vista da lógica nem traduz a essência lógica de dado fenômeno. Um nome nunca é um conceito no início do seu surgimento. Por isso, do ponto de vista lógico o nome é, por um lado, insuficiente por ser estreito demais e, por outro, demasiado amplo. Assim, por exemplo, “chifruda” como nome para vaca ou “ladrão” como nome para rato são estreitos demais no sentido de que vaca e rato não se esgotam naqueles atributos fixados no nome.

Por outro lado, são amplos demais porque esses nomes se aplicam a toda uma série de objetos. Por isso, observamos no desenvolvimento da linguagem uma luta incessante e diária entre o pensamento por conceitos e o pensamento por complexos. Um nome por complexos, destacado conforme um determinado traço, entra em contradição com o conceito que ele designa, resultando daí uma luta entre o conceito e a imagem que serve de base à palavra. A imagem se apaga, é esquecida, deslocada da consciência do falante, e a relação entre som e conceito enquanto significado da palavra já se torna incompreensível para nós.

Nenhum falante do russo hoje, ao pronunciar a palavra janela (*okno*), sabe que ela significa um lugar para onde se olha ou por onde passa a luz, e não conclui pela existência de nenhuma insinuação não só no caixilho como também no conceito de abertura. Por outro lado, com a palavra “janela” costumamos designar o caixilho com vidro, sem nos lembrarmos da relação entre esta palavra e a antiga “janela”.

De igual maneira, “tinta”* inicialmente significava líquido para escrever, e sugeria o seu traço externo – a cor preta. A pessoa que denominou esse objeto de tinta deu um salto para o complexo de coisas pretas por via puramente associativa. Isto, porém, não nos impede de falar hoje de tintas vermelhas, verdes,

.....
* Tinta, em russo, significa *tchernila*, derivada do radical *tchern*, que significa nígelo ou esmalte preto intenso. Desse radical deriva a palavra *tchërnii*, isto é, preto, escuro, etc. (N. do T.)

azuis, esquecendo que, em termos figurados, essa combinação de palavras é um absurdo.

As transferências de nomes para novos objetos ocorrem por associação, por contigüidade ou semelhança, isto é, não segundo a lei do pensamento lógico mas a lei do pensamento por complexos. Na formação de novas palavras, observamos atualmente uma série de processos sumamente interessantes dessa atribuição complexa desses mesmos objetos ao mesmo grupo. Por exemplo, quando falamos da “perna da mesa”, do “gogó da garrafa”, da “maçaneta da porta” e do “braço do rio”, estamos justamente fazendo uma atribuição complexa do objeto a um grupo comum.

A essência dessa transferência consiste em que a função, aqui desempenhada pela palavra, não é semântica. Aqui a palavra desempenha uma função nominativa, referencial. Ela refere, nomeia a coisa. Noutros termos, aqui a palavra não é lei de algum sentido a que esteja ligada no ato de pensamento, mas um dado sensorial do objeto, ligado por via associativa a outra coisa sensorialmente percebida. É uma vez que o nome está ligado por via associativa à coisa que nomeia, a transferência do nome costuma ocorrer por via de associações, cuja reconstrução é impossível sem um conhecimento exato da situação histórica do ato de transferência do nome.

Isso significa que essa transferência se baseia em vínculos fatuais absolutamente concretos, assim como em complexos que se formam no pensamento da criança. Aplicando isto à linguagem infantil, poderíamos dizer que no ato de compreensão do discurso adulto pela criança ocorre algo semelhante ao que apontamos nos exemplos anteriormente citados. Ao pronunciar a mesma palavra, a criança e o adulto a referem à mesma pessoa ou objeto, digamos, a Napoleão, só que um concebe Napoleão como vitorioso em Jena e outro como vitorioso em Waterloo.

Segundo expressão de Potiebnyá, a linguagem é o meio de compreender a si próprio. Por isso devemos estudar a função

que a linguagem ou a fala desempenham em relação ao próprio pensamento da criança, e aqui nos cabe estabelecer que, com o auxílio da linguagem, a criança entende a si mesma de modo diferente do que entende o adulto com o auxílio da mesma linguagem. Isto significa que os atos de pensamento, realizados pela criança por meio da linguagem, não coincidem com as operações produzidas no pensamento do adulto quando ele pronuncia a mesma palavra.

Já citamos a opinião de um autor, segundo quem a palavra primitiva de modo algum pode ser considerada como simples signo de conceito. É antes uma imagem, antes um quadro, um desenho mental de conceito, um breve relato dele. É precisamente uma obra de arte. Por isso, tem caráter complexo concreto e pode significar ao mesmo tempo vários objetos, que podem ser igualmente referidos ao mesmo complexo.

Seria mais correto dizer: ao designar o objeto por meio desse desenho-conceito, o homem o refere a um determinado complexo e o vincula a um grupo com toda uma série de outros objetos. Referindo-se à origem da palavra *viéslo* (remo) como derivada da palavra *viestí* (levar, conduzir, etc.), Pogódin tem pleno fundamento para admitir que, com a palavra *viéslo*, seria mais adequado denominar barco como um meio de transporte, ou cavalo, que conduz, ou carroça. Nota-se que todos esses objetos pertencem ao mesmo complexo, como observamos no pensamento de uma criança.

XV

Um exemplo muito interessante de pensamento puramente por complexos é a fala das crianças surdas-mudas, na qual está ausente a causa principal que leva à formação dos pseudo-conceitos infantis. Já afirmamos que a formação se baseia no fato de que a criança não forma complexos livremente combinando objetos em grupos integrais, mas que ela já encontra no discurs-

so dos adultos as palavras vinculadas a determinados grupos de referentes. Por isso o complexo infantil coincide, por sua referência concreta, com os conceitos do adulto. A criança e o adulto, que se entendem quando pronunciam a palavra “cão”, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único conteúdo concreto, embora, neste caso, um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão.

Na fala das crianças surdas-mudas essa circunstância deixa de valer, porque essas crianças não têm comunicação falada com os adultos e, entregues a si mesmas, formam livremente os complexos que são representados por uma mesma palavra. Graças a isto, as peculiaridades do pensamento por complexos manifestam-se em primeiro plano na linguagem delas com uma nitidez particular.

Na linguagem dos surdos-mudos, baseada em sinais, o ato de tocar um dente pode ter três significados diferentes: “branco”, “pedra” e “dente”. Todos os três pertencem a um complexo cuja elucidação mais pormenorizada requer um gesto adicional de apontar ou imitar, para se indicar a que objeto se faz referência em cada caso. As duas funções de uma palavra são, por assim dizer, fisicamente separadas. Um surdo-mudo toca um dente e, em seguida, apontando para a sua superfície com um gesto de arremesso, indica a que objeto está se referindo nesse caso.

No pensamento do adulto também observamos a cada passo um fenômeno sumamente importante: embora o pensamento do adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações.

Se tomarmos as formas mais primitivas do pensamento humano em sua manifestação nos sonhos, encontraremos aqui esse antigo mecanismo primitivo de pensamento por complexos, fusão direta, condensação e deslocamento de imagens. Como mostra corretamente Kretschmer, o estudo das generalizações

que se observam nos sonhos é a chave para a correta compreensão do pensamento primitivo e destrói o preconceito segundo o qual a generalização no pensamento se manifesta apenas em sua forma mais desenvolvida, precisamente na forma de conceitos.

As investigações de Yensh mostraram que, no campo do pensamento puramente concreto, existem generalizações específicas ou combinações de imagens que são uma espécie de análogos concretos dos conceitos ou são conceitos concretos, que Yensh denomina *composição consciente e fluxo*. No pensamento do adulto, observamos a cada passo a passagem do pensamento por conceitos para o pensamento concreto, por complexos, para um pensamento transitório.

Os pseudoconceitos não são apenas uma conquista exclusiva da criança. Neles também se verifica com grande frequência o transcorrer do pensamento no nosso dia-a-dia.

Do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas. Entretanto, não resta nenhuma dúvida de que representam um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra.

XVI

O pensamento infantil por complexos, que aqui descrevemos, é apenas a primeira raiz na história da evolução dos seus conceitos. Mas a evolução dos conceitos infantis ainda tem uma segunda raiz, que é o terceiro grande estágio na evolução do pensamento infantil, estágio esse que, por sua vez, à semelhança do segundo, divide-se em várias fases ou estágios particulares. Neste sentido, os pseudoconceitos que analisamos constituem o estágio intermediário entre o pensamento por complexo e outra raiz ou fonte da evolução dos conceitos infantis.

Já tivemos oportunidade de ressaltar que o processo de desenvolvimento dos conceitos infantis foi apresentado na maneira como nós o verificamos nas condições artificiais da análise experimental. Essas condições constituem o processo de desenvolvimento dos conceitos em sua seqüência lógica, e por isso se desviam inevitavelmente do processo real de desenvolvimento de tais conceitos. Por essa razão não coincidem as seqüências dos estágios particulares e das fases particulares dentro de cada estágio no real processo de desenvolvimento do pensamento infantil e na nossa representação.

Em nossa investigação, mantivemos sempre a via genética de análise do problema em questão, mas procuramos colocar alguns momentos genéticos particulares em sua forma mais madura, mais clássica, razão pela qual nos desviamos daquela via complexa e sinuosa pela qual efetivamente ocorre o desenvolvimento dos conceitos infantis.

Ao passarmos ao terceiro e último estágio do desenvolvimento do pensamento infantil, devemos dizer que, em realidade, as primeiras fases desse terceiro estágio não ocorrem cronológica e forçosamente uma após a outra, uma vez que o pensamento por complexos concluiu integralmente o círculo da sua evolução. Ao contrário, vimos que as formas superiores do pensamento por complexos, representadas pelos pseudoconceitos, são uma forma transitória na qual se detém também o nosso pensamento habitual, baseado na nossa experiência cotidiana.

Aliás, os rudimentos daquelas formas, que agora nos cabe descrever, antecedem de forma temporalmente representativa a formação dos pseudoconceitos mas, por sua essência lógica, não constituem uma segunda raiz como que independente na história do desenvolvimento dos conceitos e desempenham uma função genética inteiramente diferente, isto é, exercem outro papel no processo de desenvolvimento do pensamento infantil.

O pensamento por complexos tem como elemento mais característico o momento de estabelecimento dos vínculos e relações que constituem o seu fundamento. Nessa fase, o pen-

samento da criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combina-os em determinados grupos e, assim, lança os primeiros fundamentos de combinação de impressões dispersas, dá os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência.

Mas o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.

Nesse sentido, o pensamento por complexo se revela impotente. É repleto de excedente ou reprodução de vínculos e de abstração fraca. Nele é fraquíssimo o processo de discriminação de atributos. Por outro lado, um verdadeiro conceito se baseia igualmente nos processos de análise e também nos processos de síntese. A decomposição e a vinculação são igualmente momentos interiores necessários na construção do conceito. A análise e a síntese, segundo famosa expressão de Goethe, se pressupõem mutuamente tanto quanto a expiração e a inspiração. Tudo isso se aplica igualmente não só ao pensamento em seu conjunto mas também à construção de um conceito isolado.

De fato, encontramos as duas coisas fundidas, e só o interesse da análise científica nos faz conceber essas duas linhas divididas, procurando observar cada uma com o máximo de precisão. Mas essa decomposição não é simplesmente um procedimento convencional da nossa análise, que podemos substituir a nosso arbítrio por qualquer outro. Ao contrário, ele radica na própria natureza das coisas, pois varia substancialmente a natureza psicológica de cada uma delas.

Assim, a função genética do terceiro estágio da evolução do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Neste sentido, a primeira fase desse terceiro estágio é muito próxima do pseudoconceito. Essa unificação dos diferentes objetos concretos foi criada com base na máxima

semelhança entre eles. Como essa semelhança nunca é completa, aqui verificamos em termos psicológicos uma situação sumamente interessante: a criança coloca os diferentes traços de um dado objeto em condições diferentemente favoráveis quanto à atenção.

Os traços que refletem em seu conjunto o máximo de semelhança com o modelo que lhe foi dado colocam-se como que no centro da atenção, assim se destacam e são abstraídos dos demais traços que permanecem na periferia da atenção. Pela primeira vez aqui se manifesta com toda nitidez um processo de abstração que freqüentemente mal se consegue distinguir, porque, por uma simples e vaga impressão de identidade e não por uma discriminação precisa de determinados atributos, às vezes se abstrai um grupo de atributos internamente decompostos de forma precária.

Seja como for, está aberta uma brecha na percepção da criança. Os indícios se dividem em duas partes desiguais, surgiram os dois processos que na escola de Küelpe foram denominados *abstrações positiva e negativa*. Já sem todos os seus atributos e toda a sua plenitude fatural o objeto concreto integra o complexo, insere-se na generalização, mas deixa fora desse complexo uma parte dos seus atributos, empobrece, mas em compensação aqueles atributos que serviram de base para incluí-lo no complexo manifestam-se com relevo especial no pensamento da criança. Essa generalização, que a criança cria com base no máximo de semelhança, é ao mesmo tempo um processo mais pobre e mais rico que o pseudoconceito.

Ela é mais rica do que o pseudoconceito porque sua construção de baseou em uma discriminação importante e essencial de traços perceptíveis no grupo geral. É mais pobre que o pseudoconceito porque os vínculos em que se baseia essa construção são paupérrimos, esgotam-se em uma simples impressão vaga de identidade ou de máxima semelhança.

XVII

A segunda fase no mesmo processo de desenvolvimento dos conceitos é aquela que poderia ser chamada de *estágio de conceitos potenciais*. Em condições experimentais, a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum.

Mais uma vez estamos diante de um quadro que, à primeira vista, é muito semelhante ao pseudoconceito e, pela aparência, tanto quanto o pseudoconceito pode ser tomado por conceito pronto no sentido próprio da palavra. Esse mesmo produto poderia ser obtido como resultado do pensamento do adulto que opera com conceitos. Essa aparência enganosa e essa semelhança externa com o verdadeiro conceito familiarizam o conceito potencial com o pseudoconceito. Mas as suas naturezas são essencialmente diferentes.

A diferença entre conceito verdadeiro e conceito potencial foi introduzida na psicologia por Groos, que fez dela o ponto de partida da sua análise dos conceitos. Diz ele:

O conceito *potencial* não pode ser senão uma ação do hábito. Neste caso, em sua forma mais elementar ele consiste em que... os motivos semelhantes provocam *impressões gerais semelhantes*. Se o conceito potencial é realmente assim do modo que acabamos de descrever como sendo uma *diretriz* centrada no hábito, ele se manifesta muito cedo na criança... Acho que existe uma condição indispensável que antecede o surgimento de avaliações intelectuais mas em si mesma *não tem nada de intelectual* (32, p. 196).

Assim, esse conceito potencial é uma formação pré-intelectual que surge cedo demais na história da evolução do pensamento.

Nesse sentido, a maioria dos psicólogos atuais concorda com o fato de que o conceito potencial na forma como ora o des-

crevemos já é próprio do pensamento animal. Nestes termos, achamos que Groos tem toda razão ao se opor à afirmação amplamente aceita segundo a qual a abstração surge inicialmente na idade transitória. "A abstração que isola", diz ele, "já pode ser estabelecida nos animais."

E, de fato, experimentos especiais desenvolvidos com galinhas para descobrir a abstração da forma e da cor mostraram que, neste caso, se não temos um conceito potencial propriamente dito, temos algo muito parecido com ele, que consiste no isolamento ou na discriminação de determinados atributos e se verifica em estágios sumamente primitivos de desenvolvimento do comportamento na série animal.

Desse ponto de vista tem toda razão Groos em, ao subentender por conceito potencial a diretriz centrada numa reação comum, recusar-se a ver aí um atributo do desenvolvimento do pensamento infantil e atribuí-lo, em termos genéticos, a processos complementares. Diz ele:

Os nossos primeiros conceitos potenciais são complementares. A ação desses conceitos potenciais pode ser elucidada sem a admissão de processos lógicos. Neste sentido, a relação entre a palavra e aquilo que denominamos o seu significado pode ser, às vezes, uma simples associação desprovida do verdadeiro significado da palavra (32, p. 201).

Se observarmos as primeiras palavras de uma criança, veremos que, por seu significado, elas efetivamente se aproximam desses conceitos potenciais. Estes são potenciais, em primeiro lugar, por sua referência prática a um determinado círculo de objetos e, em segundo, pelo processo de abstração isoladora que lhe serve de base. Eles são conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram essa possibilidade. Não é um conceito mas alguma coisa que pode vir a sê-lo.

Nesse sentido, Bühler traça uma analogia absolutamente legítima entre a maneira como a criança usa uma palavra habitual ao ver um novo objeto e a maneira como o macaco identifica

em muitas coisas – que em outra ocasião não lhe lembrariam uma vara – uma semelhança com uma vara, caso esta se encontre em circunstâncias em que lhe possa ser útil. As experiências de Köhler mostraram que os chimpanzés, uma vez tendo aprendido a usar uma vara como instrumento, utilizavam outros objetos alongados sempre que precisavam de uma vara e não havia nenhuma disponível.

A semelhança aparente com o nosso conceito é impressionante. Esse fenômeno realmente merece o nome de conceito potencial. Köhler formula da seguinte maneira os resultados das suas observações com chimpanzés:

Se dissermos que a vara que aparecia diante dos olhos do chimpanzé ganhava certo significado funcional para determinadas situações, e que esse significado se estende a todos os outros objetos independentemente de como sejam, mas que tenham com a vara traços comuns objetivamente conhecidos em termos de forma e densidade, chegaremos diretamente a um único ponto de vista, que coincide com o comportamento observado dos animais.

Essas experiências mostraram que o macaco começa a empregar como vara a aba de um chapéu de palha, um sapato, um arame, uma palha, isto é, os mais diversos objetos que tenham forma alongada e aparentemente possam substituir a vara. Neste caso, ocorre uma generalização de toda uma série de objetos concretos em um determinado sentido.

Toda a diferença entre os resultados obtidos por Köhler e o conceito potencial de Groos consiste apenas em que ali se trata de impressões semelhantes e aqui de significado funcional semelhante. Ali o conceito potencial é elaborado no campo do pensamento concreto, aqui, no campo do pensamento prático eficaz. Esse tipo de conceitos motores ou conceitos dinâmicos – segundo expressão de Werner –, esse tipo de significados funcionais – segundo expressão de Köhler – existe, como se sabe,

no pensamento infantil muito antes da chegada da idade escolar. É fato conhecido que a definição dos conceitos dada pela criança tem essa natureza funcional. Quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer, ou – mais freqüentemente – o que pode ser feito com ele. Quando se trata de definir certos conceitos, aí se manifesta uma situação concreta, que costuma ser eficaz e é um equivalente do significado infantil da palavra. Neste sentido, Messer cita em seu estudo do pensamento e da linguagem uma definição bastante típica de conceito abstrato feita por um aluno do primeiro ano escolar: “Razão – diz uma criança – é quando estou com calor e não bebo água.” Esse tipo de significado concreto e funcional constitui a única base psicológica do conceito potencial.

Poderíamos lembrar que os conceitos potenciais já desempenham um papel muito importante no pensamento dos complexos, combinando-se freqüentemente com a formação desses complexos. Por exemplo, no complexo associativo e em muitos outros tipos de complexo, a construção do complexo pressupõe a discriminação de certo atributo comum a diversos elementos.

É verdade que uma característica do pensamento puramente por complexos é o fato de ele ser extremamente instável, ceder seu lugar a outro atributo e não ser de forma alguma um atributo privilegiado em comparação com todos os demais. Não é o que ocorre com o pensamento potencial. Aqui, o atributo que serve de base à inclusão do objeto em um grupo comum é um atributo privilegiado, abstraído do grupo concreto de atributos aos quais está efetivamente vinculado.

Lembremos que na história das nossas palavras esses conceitos potenciais desempenham papel de suma importância. Citamos muitos exemplos de como toda palavra nova surge com base na discriminação de algum atributo evidente e serve de base à construção da generalização de vários objetos nomeados ou representados por uma mesma palavra. Esses conceitos poten-

ciais assim permanecem em dada fase do seu desenvolvimento, sem se transformar em um verdadeiro conceito.

Em todo caso, eles desempenham papel muito importante na evolução dos conceitos infantis. Esse papel consiste em que, pela primeira vez, abstraindo determinados atributos, a criança destrói a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos e, assim, cria a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em nova base. Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade. Esta formação constitui a quarta e última fase na evolução do pensamento infantil.

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano.

É verdade que no pensamento por complexos o papel da palavra já se manifesta nitidamente. Esse pensamento, na forma como o descrevemos, é inconcebível sem uma palavra que desempenhe a função de nome de família e unifique grupos cognatos segundo a impressão obtida a partir dos objetos. Neste sentido, ao contrário de alguns autores, diferenciamos o pensamento por complexos – enquanto um estágio determinado no desenvolvimento do pensamento verbal – do pensamento concreto e não verbalizado, que caracteriza as noções dos animais e que alguns autores, como Werner, também denominam pensamento por complexos em função da sua tendência peculiar para fundir impressões particulares.

Nesse sentido, aqueles autores tendem a equiparar os processos de condensação e deslocamento na forma como estes se manifestam nos nossos sonhos, e equiparar também o pensamento por complexos ao pensamento dos povos primitivos¹, que é uma das formas superiores de pensamento verbal e produto de uma longa evolução histórica do intelecto humano, bem como um antecedente inevitável do pensamento por conceitos. Algumas autoridades, como Volkelt, vão ainda mais longe e tendem a identificar o pensamento por complexos emocionalmente semelhante das aranhas ao pensamento verbal primitivo da criança.

Achamos que entre essas duas modalidades de pensamento existe uma diferença de princípio, que separa o produto da evolução biológica, a forma natural de pensamento da forma historicamente surgida de intelecto humano. Entretanto, reconhecer que a palavra desempenha papel decisivo no pensamento por complexos não nos leva, de maneira nenhuma, a identificar esse papel da palavra no pensamento por complexos e no pensamento por conceitos.

Para nós, ao contrário, a própria diferença entre o complexo e o conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito.

.....

1. "Essa modalidade primitiva de pensamento", diz Kretschmer, "é designada tal qual o pensamento por complexos... uma vez que os complexos de imagens que se transformam uns nos outros e integram coesos os conglomerados ainda ocupam aqui o lugar de conceitos acentuadamente delimitados e abstratos (33, p. 83). Todos os autores são concordes ao verem nesse tipo de pensamento um estágio figurado prévio no processo de formação dos conceitos."

XVIII

A conclusão mais importante de toda a nossa investigação é a tese basilar que estabelece: só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto.

Em nosso estudo experimental dos processos intelectuais no adolescente, observamos que, com o avanço da adolescência, as formas primitivas de pensamento – sincréticas e por complexos – vão sendo gradualmente relegadas a segundo plano, o emprego dos conceitos potenciais vai sendo cada vez mais raro e se torna cada vez mais freqüente o uso dos verdadeiros conceitos, que no início apareciam esporadicamente.

Contudo, não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído. O quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo. Diversas formas genéticas coexistem como coexistem na crosta terrestre os mais diversos extratos de diferentes eras geológicas. Essa situação é antes uma regra que uma exceção no desenvolvimento de todo o comportamento. Sabe-se que o comportamento do homem não está sempre no mesmo plano superior de sua evolução. As formas mais recentes na história humana convivem no comportamento humano lado a lado com as formas mais antigas e, como mostrou muito bem P. Blonski, uma mudança de diferentes formas de comportamento em espaço de 24 horas repete no fundo a multimilenar história do desenvolvimento do comportamento.

O mesmo se justifica em relação ao desenvolvimento do pensamento infantil. Aqui, mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito freqüente o seu

pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas.

Mas os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, freqüentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos.

Assim, a adolescência não é um período de conclusão mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. Esse caráter transitório do pensamento do adolescente torna-se sobretudo nítido quando não tomamos o seu conceito em forma acabada mas em ação e o fazemos passar por um teste funcional, uma vez que essas formações revelam a sua verdadeira natureza psicológica na ação, no processo de aplicação. Ao mesmo tempo, quando estudamos o conceito em ação descobrimos uma lei psicológica de suma importância, que dá fundamento à nova forma de pensamento e lança luz sobre o caráter do conjunto da atividade intelectual do adolescente e sobre o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo desse adolescente.

A primeira coisa que merece ser ressaltada neste campo é a profunda discrepância que, no experimento, se manifesta entre a formação do conceito e a sua definição verbal. Essa discrepância se mantém em vigor não só no pensamento do adolescente mas também do adulto, mesmo em um pensamento às vezes sumamente evoluído. A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos.

Isso se manifesta de forma notória nas experiências com adolescentes, as quais mostram a cada instante que a discrepância entre a palavra e o ato na formação dos conceitos é o traço mais característico da fase adolescente e uma prova do caráter transitório do pensamento nessa idade. O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva. Verifica-se nesse fato a confirmação direta de que os conceitos não surgem simplesmente como resultado de uma elaboração lógica desses ou daqueles elementos da experiência, que a criança não atina sobre seus conceitos, e que estes lhe surgem de modo bem diferente e só mais tarde ela toma consciência deles e lhes dá configuração lógica.

Aqui se revela outro momento característico da aplicação dos conceitos na adolescência: o adolescente aplica o conceito em situação concreta. Quando esse conceito ainda não se dissociou da situação concreta e percebida com evidência, ele orienta o pensamento do adolescente com mais facilidades e sem erros. Bem mais difícil é o processo de transferência de conceitos, isto é, a aplicação dessa experiência a outros objetos inteiramente heterogêneos, quando os atributos discriminados mas sintetizados nos conceitos se encontram em outro ambiente de atributos concretos bem diferentes e quando estes mesmos são dados em outras proporções concretas. Na mudança concreta da escrita, a aplicação do conceito, elaborado em outra situação, é bem mais complexa. Em regra, contudo, o adolescente já consegue efetuar essa transferência na primeira fase de amadurecimento do seu pensamento.

Dificuldades bem maiores encontramos no processo de definição desse conceito, quando ele se revela a partir de uma situação concreta em que foi elaborado, em que geralmente não se apóia em impressões concretas e começa a movimentar-se em um plano totalmente abstrato. Aqui a definição verbal desse

conceito e a habilidade para conscientizá-lo e defini-lo com precisão geram dificuldades consideráveis e, nas experiências, freqüentemente observamos como a criança ou o adulto, mesmo tendo resolvido a tarefa de formar corretamente um conceito, ao definir esse conceito já formado resvala para um estágio mais primitivo e começa a enumerar diversos objetos concretos, abrangidos por esse conceito em uma situação concreta.

Assim, o adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo. Esta é uma forma excepcionalmente característica do pensamento na fase de transição, forma essa que oscila entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos.

Entretanto, as maiores dificuldades que o adolescente só costuma superar ao término da idade de transição consistem na contínua transferência do sentido ou significado do conceito elaborado para situações concretas sempre novas, que ele pensa no plano também abstrato.

Aqui, a transição do concreto para o abstrato não é menos difícil do que foi outrora a transição do abstrato para o concreto.

Aqui a experiência não deixa nenhuma dúvida de que o quadro habitual de formação dos conceitos não coincide absolutamente com a realidade na maneira como foi esboçado pela psicologia tradicional que, neste caso, seguiu servilmente a descrição lógico-formal do processo de formação dos conceitos. Na psicologia tradicional, o processo de formação de conceitos se baseava na tese de que o conceito se funda em uma série de noções concretas.

Vejam os – diz um psicólogo – o conceito de árvore. Este se constitui de várias noções semelhantes de árvore. “Este surge de noções de objetos singulares semelhantes.” Segue-se um esquema de explicação do processo de formação do conceito assim concebido: suponhamos que eu tenha tido oportunidade de observar três diferentes árvores. As noções dessas três árvores podem ser divididas em suas partes componentes, com cada uma designando uma forma, uma cor ou o tamanho de determina-

dos objetos. As outras partes componentes dessas noções são semelhantes.

Entre as partes componentes dessas noções deve haver uma assimilação, cujo resultado será uma noção geral de um determinado atributo. Depois, graças à síntese dessas noções, obtém-se uma noção geral ou conceito de árvore.

Desse ponto de vista, a formação de conceitos é alcançada por meio do mesmo processo do "retrato de família" nas fotografias compostas de Dalton. Estas são feitas a partir de fotos de membros diferentes de uma família na mesma chapa, de modo que os traços de família, comuns a várias pessoas, aparecem com extraordinária nitidez, enquanto a sobreposição torna indistintos os traços pessoais que diferenciam os indivíduos. Supõe-se que, na formação de conceitos, ocorra uma intensificação semelhante dos traços comuns a um certo número de objetos; segundo a teoria tradicional, a soma desses traços é o conceito. Não se pode imaginar nada de mais falso do ponto de vista do efetivo processo de evolução dos conceitos que esse quadro logicizado, traçado pelo esquema que acabamos de citar.

De fato, como vários psicólogos há muito observaram e os nossos experimentos demonstram com grande nitidez, a formação de conceitos no adolescente nunca segue esse caminho lógico com que o esquema tradicional esboça o processo de formação dos conceitos. As pesquisas de Wogel mostraram que

a criança parece não entrar no campo dos conceitos abstratos e partir de espécies particulares, projetando-se cada vez mais alto. Ao contrário, a princípio ela usa os conceitos mais gerais. Ela não chega aos que ocupam posição intermediária por meio da abstração, de baixo para cima, mas da definição, de cima para baixo. O desenvolvimento da noção na criança evolui do não-diferenciado para o diferenciado e não ao contrário. O pensamento evolui da família à espécie e não ao contrário.

Segundo o modelo de Wogel, o pensamento quase sempre se movimenta em uma pirâmide de conceitos para o alto e para

baixo e raramente em sentido horizontal. Em sua época, essa tese foi uma reviravolta formal na tradicional doutrina psicológica da formação dos conceitos. Em vez da antiga concepção segundo a qual o conceito surge através de uma simples discriminação de atributos semelhantes de uma série de objetos concretos, os estudiosos passaram a conceber o processo de formação dos conceitos em sua real complexidade como um intrincado processo de movimento do pensamento na pirâmide dos conceitos, processo esse que sempre operava uma transição do geral ao particular e vice-versa.

Ultimamente, Bühler apresentou uma teoria da origem dos conceitos pela qual – exatamente como o faz Wogel – ele tende a negar a concepção tradicional de desenvolvimento do conceito através da discriminação de atributos semelhantes. Ele distingue duas raízes genéticas na formação dos conceitos: a primeira é a combinação das noções da criança em grupos destacados, a fusão desses grupos em complexos vínculos associativos que se formam entre determinados grupos dessas noções e entre elementos particulares integrantes de cada grupo. A segunda raiz genética dos conceitos é, segundo Bühler, a função de juízo. Como resultado do pensamento, do juízo já informado, a criança chega à criação dos conceitos, e Bühler vê uma prova cabal disto no fato de que as palavras, que significam conceitos, muito raramente reproduzem na criança o juízo pronto sobre esses conceitos, como o observamos com especial frequência nas experiências associativas com crianças.

É evidente que o juízo é algo mais simples e, como diz Bühler, o lugar lógico natural do conceito é o juízo. A noção e o juízo interagem no processo de formação dos conceitos.

Desse modo, esse processo se desenvolve em dois aspectos – no geral e no particular – quase simultaneamente.

Uma confirmação muito importante disto é o fato de que a primeira palavra empregada pela criança é de fato uma designação genérica, e só bem mais tarde lhe surgem designações também concretas. É claro que a criança assimila a palavra “flor”

antes de assimilar os nomes de determinadas cores, e se as condições do seu desenvolvimento verbal a levam a assimilar antes algum nome particular e ela conhece a palavra "rosa" antes do nome "flor", ela aplica essa palavra não só em relação à rosa mas a qualquer flor, isto é, usa essa designação particular como geral.

Nesse sentido, Bühler tem toda razão ao dizer que o processo de formação dos conceitos não consiste na ascensão à pirâmide conceitual de baixo para cima mas se desenvolve de dois lados como o processo de revestimento de um túnel. É verdade que a isto se vincula uma questão muito importante e difícil para a psicologia: com o reconhecimento de que a criança identifica os nomes gerais e mais abstratos antes de identificar os concretos, muitos psicólogos chegaram a rever a concepção tradicional de que o pensamento abstrato se desenvolve de modo relativamente tardio, precisamente no período da puberdade.

Partindo de uma correta observação da alternância no desenvolvimento dos nomes genéricos e concretos na criança, esses psicólogos chegaram a uma conclusão incorreta segundo a qual o surgimento das denominações gerais na linguagem da criança é acompanhado do surgimento precoce e simultâneo dos conceitos abstratos nessa criança.

É essa, por exemplo, a teoria de Charlotte Bühler, e já vimos que essa teoria redundava na falsa concepção de que o pensamento não sofre nenhuma mudança especial nem faz nenhuma conquista considerável na fase da adolescência. Segundo essa teoria, no pensamento do adolescente não surge nada de essencialmente novo em comparação com aquilo que já encontramos na atividade intelectual de uma criança de três anos.

No próximo capítulo, teremos oportunidade de entrar em maiores detalhes dessa questão. Observemos por ora que o emprego de palavras comuns ainda não subentende um domínio tão precoce do pensamento abstrato, uma vez que, como mostramos em todo este capítulo, a criança usa as mesmas palavras que o adulto, liga essas palavras ao mesmo círculo de objetos

como o adulto, mas concebe esses objetos de modo inteiramente diverso, por procedimentos inteiramente diversos daqueles adotados pelo adulto.

Por isso, o uso infantil sumamente precoce das palavras que no discurso do adulto substituem o pensamento abstrato em suas formas abstratas não tem, de maneira nenhuma, o mesmo significado no pensamento da criança. Lembremos que as palavras da linguagem infantil coincidem com as palavras dos adultos por sua referência concreta mas divergem delas pelo seu sentido, e por essa razão não temos nenhum fundamento para atribuir a uma criança, que usa palavras abstratas, também pensamento abstrato. Como procuraremos mostrar no próximo capítulo, a criança que usa palavras abstratas concebe o respectivo referente de modo bastante concreto. Em todo caso, uma coisa não suscita nenhuma dúvida: a velha concepção da formação dos conceitos, análoga à obtenção de uma fotografia coletiva, diverge integral e absolutamente tanto de observações psicológicas reais quanto dos dados da análise experimental.

Também não deixa dúvida a segunda conclusão de Bühler, que se confirma inteiramente nos dados experimentais. Os conceitos efetivamente têm um lugar natural nos juízos e conclusões, agindo como partes componentes destes. A criança que reage à palavra “casa” com a resposta “grande” ou à palavra “árvore” com a frase “tem maçãs penduradas nela” demonstra realmente que o conceito sempre existe apenas dentro de uma estrutura genérica de juízo como parte inalienável dela.

Assim como a palavra só existe dentro de determinada frase e como a frase, em termos psicológicos, aparece no desenvolvimento da criança antes de palavras isoladas, o juízo surge no pensamento da criança antes de conceitos particulares dele derivados. Por isso, como diz Bühler, o conceito não pode ser mero produto de associações. A associação de vínculos de determinados elementos é premissa indispensável mas, ao mesmo tempo, insuficiente para a formação do conceito. Essa dupla raiz dos conceitos nos processos de representação e nos pro-

cessos de juízo é, segundo Bühler, a chave genética para a correta compreensão dos processos de formação de conceito.

Nas nossas experiências tivemos a real oportunidade de observar ambos os momentos ressaltados por Bühler. Entretanto, a conclusão a que ele chega sobre a dupla raiz dos conceitos nos parece incorreta. Lindner já chamou atenção para o fato de que as crianças adquirem relativamente cedo os conceitos mais gerais. Neste sentido, não se pode duvidar de que muito cedo a criança já comece a empregar corretamente essas denominações mais gerais. É igualmente verdadeiro que o desenvolvimento dos seus conceitos não se realiza em forma de correta ascensão pela pirâmide. Nas nossas experiências, tivemos várias oportunidades de observar como a criança escolhe para o modelo que lhe foi sugerido uma série de figuras do mesmo nome do modelo e, nesse processo, estende o presumível significado da palavra usando-a como nome mais genérico e nunca como nome concreto ou diferenciado.

Vimos ainda nas nossas experiências que o conceito surge como resultado do pensamento e encontra lugar orgânico natural dentro do juízo. Neste sentido, o experimento confirmou inteiramente a tese teórica segundo a qual os conceitos não surgem mecanicamente como uma fotografia coletiva de objetos concretos; neste caso, o cérebro não atua à semelhança de uma máquina fotográfica que faz tomadas coletivas, e o pensamento não é uma simples combinação dessas tomadas; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil.

Como já afirmamos, o conceito surge no processo de operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à construção dos conceitos: em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo.

No processo das nossas experiências, tivemos várias oportunidades de observar como a função primária da palavra, que poderíamos denominar *função indicativa*, uma vez que a palavra indica determinado atributo, é uma função geneticamente mais precoce que a função significativa, que substitui uma série de impressões concretas e as significa. Uma vez que, nas condições do nosso experimento, o significado de uma palavra inicialmente sem sentido foi relacionado a uma situação concreta, podemos observar como surge pela primeira vez o significado de uma palavra, quando este significado é patente. Podemos estudar na forma viva essa referência da palavra a determinados atributos, observando como o percebido, ao destacar-se e sintetizar-se, torna-se sentido, significado da palavra, conceito, depois como esses conceitos se ampliam e se transferem para outras situações concretas e como posteriormente são assimilados.

A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito. Desse modo, os dados da nossa análise experimental mostram que a questão da dupla raiz da formação dos conceitos não foi corretamente levantada por Bühler.

Em realidade, os conceitos têm dois cursos básicos por onde transcorre o seu desenvolvimento.

Procuramos mostrar como a função de combinar e formar um complexo de vários objetos particulares do nome de família, por intermédio de objetos comuns a todo um grupo, ao desenvolver-se, constitui a forma basilar do pensamento infantil por complexos e como, paralelamente, conceitos potenciais que se baseiam na discriminação de alguns atributos comuns formam o segundo curso no desenvolvimento dos conceitos.

Essas duas formas são efetivamente as raízes duplas na formação dos conceitos. Aquilo de que fala Bühler não nos parece raízes verdadeiras mas apenas raízes aparentes dos conceitos pelos seguintes motivos. A preparação de um conceito em forma de grupos associativos e a preparação dos conceitos na memó-

ria são um processo natural desvinculado da palavra e vinculado ao pensamento por complexos, que se manifesta no pensamento concreto totalmente desvinculado de palavra. No nosso sonho ou no pensamento dos animais, encontramos analogias detalhadas desses complexos associativos de representações particulares, mas, como já mostramos anteriormente, não são essas combinações de noções que servem de base aos conceitos mas os complexos criados com base na aplicação da palavra.

Portanto, achamos que o primeiro erro de Bühler foi ignorar o papel da palavra naquelas combinações de complexos que antecedem os conceitos, tentar extrair os conceitos da forma meramente natural de elaboração de impressões, ignorar a natureza histórica do conceito, desconhecer o papel da palavra, omitir a diferença entre o complexo natural que surge na memória e o complexo representado nos conceitos concretos de Yensh, e entre os complexos que se formam com base em um pensamento verbal altamente desenvolvido.

Bühler comete o mesmo erro ao estabelecer a segunda raiz dos conceitos que ele encontra nos processos de juízo e pensamento.

Essa afirmação de Bühler, por um lado, nos leva de volta ao ponto de vista logicizante, segundo o qual o conceito surge com base no pensamento e é produto de juízo lógico. Por outro lado, ao falar do pensamento como raiz dos conceitos, Bühler torna a ignorar a diferença entre formas diversas de pensamento – particularmente entre os elementos biológicos e históricos, naturais e culturais, entre as formas inferiores e superiores, não-verbais e verbais de pensamento.

De fato, se o conceito surge do juízo, isto é, de um ato de pensamento, cabe perguntar o que distingue o conceito dos produtos do pensamento concreto ou prático-eficaz. Mais uma vez a palavra central para a formação dos conceitos é omitida por Bühler na análise dos fatores que participam da formação do conceito, e não se compreende de que modo dois processos tão diferentes como o juízo e a complexificação das noções levam à formação de conceitos.

Dessas premissas falsas Bühler tira inevitavelmente uma conclusão igualmente falsa, segundo a qual uma criança de três anos pensa por conceitos e no pensamento de um adolescente não há nenhum avanço essencial no desenvolvimento dos conceitos em comparação com uma criança de três anos.

Enganado pelas aparências, esse pesquisador não leva em conta a profunda diferença entre os vínculos dinâmico-causais e as relações que estão por trás dessa aparente semelhança externa entre dois tipos de pensamento inteiramente diversos em termos genéticos, funcionais e estruturais.

Os nossos experimentos nos levam a uma conclusão essencialmente distinta. Mostram como das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra.

