

Vol XIII, Núm 2, jul-dez, 2021, pág. 266-291.

## LINGUAGEM, CONCEITOS E CONSCIÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE A PSICOLOGIA CULTURAL DE VYGOTSKY E O COGNITIVISMO

### *Language, Concepts and Consciousness: Dialogue between Vygotsky's Cultural Psychology and Cognitivism*

Robson Savoldi  
Luiz Eduardo Alves Bezerra do Nascimento  
Antonio Roazzi  
Alexsandro Medeiros do Nascimento

**Resumo:** O artigo aborda o diálogo entre a psicologia cultural de Vygotsky e o cognitivismo a partir uma reflexão sobre temas como a linguagem, conceito e consciência. Neste sentido inicialmente são abordados uma série de temas como as relações da linguagem e do pensamento, a fala interna em relação a consciência a partir de Vygotsky, junto à experiência interna que é composta de fenômenos cognitivos que transcendem as limitações linguísticas que temos para expressá-la, a ideia de Alain Morin sobre a *fala interior*, considerada pelo autor como uma janela para um tão renegado e obscuro objeto da psicologia, que é a consciência. Em seguida, são tratadas as descrições basilares sobre a formação de conceitos, dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. É abordada também a teoria do Vygotsky tratando os elementos desenvolvimentais do pensamento linguístico e fala racional que possibilitam lançar a luz de como formamos conceitos sobre o mundo, ou seja, como organizamos o conhecimento. Considera-se que na base de todo comportamento humano está o “eu” (*self*) - nosso senso de identidade pessoal e de quem somos como indivíduos. O artigo é finalizado relacionando a teoria de Vygotsky de forma dialógica com os aspectos cognitivos do self, o autoconceito e a autoconsciência.

**Palavras-chave:** Vygotsky; linguagem; pensamento; conceitos, autoconceito.

**Abstract:** The article deals with the dialogue between Vygotsky's cultural psychology and cognitivism from a reflection on themes such as language, concept and consciousness. In this sense, initially, a series of themes are addressed such as the relationship of language and thought, internal speech in relation to consciousness from Vygotsky onwards, together with the internal experience that is composed of cognitive phenomena that transcend the linguistic limitations used for its expression, Alain Morin's idea about inner speech is also presented, considered by the author as a window to a renegade and obscure object of psychology, which is consciousness. Then, the basic descriptions about the formation of concepts are treated, from spontaneous concepts to scientific concepts. Vygotsky's theory is also approached by dealing with the developmental elements of linguistic thinking and rational speech that make it possible to shed light on how we form concepts about the world, that is, how we organize knowledge. At the base of all human behavior is considered the “I” (*self*) – our sense of personal identity and who we are as individuals. The article ends by relating Vygotsky's theory in a dialogical way with the cognitive aspects of the self, the self-concept and self-awareness.

**Keywords:** Vygotsky; language; thought; concepts, self-concept.

Nos clássicos manuais, a Psicologia Cognitiva é definida de forma múltipla pelo estudo dos vários processos cognitivos (Sternberg, 2012; Einsenk, 2017, Neisser, 2014); e.g., *atenção, percepção, consciência, representações mentais, imaginação, organização do conhecimento e formação de conceitos, memória, linguagem, pensamento, resolução de problemas, criatividade, raciocínio, tomada de decisão, autorregulação* entre outros estão na sistemática pela qual os pesquisadores não concluem unicidade conceitual de objeto. Contudo, pouco ainda se fala sobre o aspecto fundamental da cognição, que é o “eu” (ou o self) conhecedor e sua consciência.

Neisser (2014) assume que todo fenômeno psicológico é um fenômeno cognitivo. Mas, embora a psicologia cognitiva esteja preocupada com toda a atividade humana, a preocupação é de um ponto de vista particular. Muitos fenômenos cognitivos são incomensuráveis a menos que se leve em conta o que o sujeito está fazendo. Os propósitos e motivações são geralmente tratados como variáveis independentes, porém, a lembrança e o raciocínio são demasiadamente internos para serem tratados dessa maneira. E, mesmo com mais de cem anos de pesquisa psicológica, ainda é discreto o que sabemos sobre estes temas. Isto quer dizer que ainda estamos perguntando “como a mente funciona”.

A teoria desenvolvida por Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo humano se dá na relação sujeito-natureza caracterizada por um todo único com suas funções relacionadas em uma unidade indissolúvel e que a emergência da consciência é um fenômeno social e cultural que caracteriza o humano (Freitas, 2011). Para Vygotsky a consciência pode ser vista como uma forma de espelhamento da realidade externa e não puramente dos processos internos fisiológicos que ocorrem no organismo; não seria uma qualidade primária, sem conteúdo, mas, pelo contrário, um conteúdo secundário que surge, desenvolve-se através de várias etapas, graças a um longo processo de internalização das formas sociais que estão externas ao indivíduo. " (...) uma consequência direta dessa hipótese será a "sociologização" de toda consciência, o reconhecimento de que o momento social da consciência é algo primário de tempo e de fato. O elemento individual é construído, como um elemento derivado e secundário, com base no elemento social e exatamente de acordo com seu modelo" (tradução nossa, Vygotsky, 1925).

Para Morin (2005), a consciência consiste parcialmente em um comentário verbal silencioso que descreve as experiências perceptuais, sensoriais, motoras, cognitivas, mnemônicas e emocionais momentâneas. Essa atividade de falar consigo mesmo em silêncio é chamada de fala interior e faz parte do processo mais amplo de comunicação intrapessoal, que também inclui imagens mentais. Para Morin as pessoas que frequentemente usam a fala interior geralmente mostram uma melhor compreensão de si mesmas visto que permite analisar verbalmente emoções, motivações, pensamentos e padrões de comportamento, tornando plenamente consciente o que de outra forma permaneceria em grande parte inconsciente. Assim, a fala interna ocupa uma parte significativa da consciência, já que as pessoas relatam que aproximadamente um quarto de sua vida consciente em vigília envolve um pensamento verbal silencioso (Morin, 2005; Morin & Uttl, 2013).

A consciência é o aspecto psicológico inconfundível com o mundo físico, de grande vivacidade e de existência raramente negada, disposta em níveis já descritos por diversos autores (Freud, 2001; James, 1968; Morin, 2006). A consciência também é um sistema cognitivo (Shanon, 2002) que apresenta a intransponibilidade, caracterizada por Chalmers (2007) como a “qualidade subjetiva da experiência” (*qualia*, consciência fenomenal, fenomenologia). Este artigo apresenta as relações entre linguagem, mente e consciência e a relação com o desenvolvimento da formação de conceitos em Vygotsky e dialoga com o eu, a consciência de si e o conceito de si de uma perspectiva cognitivista. Nesse sentido, escolhemos uma abordagem atual sobre a consciência de si e a fala interna (Morin, 2005; Morin & Uttl, 2013) que fosse harmonizada com um marco cognitivo clássico sobre formação de conceitos, proposto pela psicologia cultural de Vygotsky. Essa escolha se deu para dissolver as fronteiras da discussão entre perspectivas, problematizando dialogicamente as relações entre epistemologias, como um pedido de interlocução em liberdade cognitiva. Este texto também tem o objetivo de ser um material introdutório sobre psicologia cognitiva do eu em disciplinas educacionais de graduação.

Para isso, na primeira seção, retomamos as relações da linguagem e do pensamento, a fala interna em relação a consciência a partir de Vygotsky, junto à experiência interna que é composta de fenômenos cognitivos que transcendem as limitações linguísticas que temos para expressá-la; apresentamos a ideia de Alain Morin

sobre a *fala interior*, considerada pelo autor como uma janela para um tão renegado e obscuro objeto da psicologia, que é a consciência (Morin & Uttl, 2013).

A segunda seção traz descrições basilares sobre a formação de conceitos, dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos. Para isto, Vygotsky (1999, 2001) nos fornece os elementos desenvolvimentais do pensamento linguístico e fala racional e lança a luz de como formamos conceitos sobre o mundo, ou seja, como organizamos o conhecimento. Na base de todo comportamento humano está o “eu” (*self*) - *nosso senso de identidade pessoal e de quem somos como indivíduos*. Na terceira seção relacionamos a teoria de Vygotsky de forma dialógica com os aspectos cognitivos do self, o autoconceito e a autoconsciência.

Objetivamos, assim, divulgar um ponto de vista e implicitamente questionar o interlocutor para reflexões mais profundas – mesmo que a introspecção não seja muito bem vista na Psicologia *mainstream*, apesar de sua imensa aplicabilidade psicoterapêutica – e nos aventuramos a delinear um tênue caminho nas relações entre a psicologia sócio-histórica e a psicologia cognitiva do self.

### **Linguagem, mente e consciência**

*“A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência.” (Vygotsky, 2005, pp.486)*

O psicólogo russo Vygotsky foi um dos primeiros a estudar empiricamente a *função autorreguladora* da linguagem interior. Esta inclui o estabelecimento de metas, planejamento, resolução de problemas, tomada de decisão e discurso motivacional. Alain Morin (2005, 2013) propôs que a fala interna faz a mediação cognitiva da consciência fenomenal, de forma autorreguladora, sugerindo que, em níveis mais elevados como a autoconsciência, temos uma ontologia complexa com um conglomerado de operações funcionando de forma diversa em termos de conteúdo e modo como a *autoatenção* é conduzida durante os processos cognitivos de conscientização de si.

Como as teorias de Piaget, a abordagem de Vygotsky também está inserida no campo da psicologia genética ou psicogenética, ou seja, preocupa-se com o estudo da

gênese (formação e evolução) dos processos psíquicos superiores do ser humano. No entanto, para Vygotsky, as funções superiores (funções psicológicas de alta ordem), tipicamente humanas, passam por um processo de internalização da cultura e da sociedade, pontos necessários para “tornar-se humano”. Pensamento e linguagem possuem raízes genéticas diferentes, ou seja, as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. Este é o ponto de partida da função simbólica que não acontece abruptamente, mas é um processo gradual e longo (Vygotsky, 2001, 1925/2000).

A linguagem para Vygotsky é composta de signos que são ferramentas psicológicas, enquanto o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala primitivos. “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”, diz o estudioso. Em outras palavras, a criança assimila as categorias que se sedimentaram no decorrer da experiência histórica da humanidade e que possibilitam a transcodificação das impressões que vêm do mundo externo. Essa assimilação ocorre, principalmente, através da linguagem, que surge primeiro da necessidade de se comunicar e, posteriormente, decorre de uma função de controle e regulação de todas as suas ações e em todo este processo, como ressaltado por Vygotsky, o mais admirável é que a consciência da linguagem e da experiência social surgem simultaneamente e de maneira absolutamente paralela (Vygotsky, 1999).

Isto quer dizer que o pensamento verbalizado não esgota todas as formas de pensamento e linguagem, assim como também se sabe que o pensamento pode funcionar sem nenhuma imagem verbal ou linguística detectáveis pela auto-observação. Contudo, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Dessa forma, a linguagem desempenha uma dupla função para o ser humano visto que por um lado, é um sistema que nos permite refletir a realidade social dentro de nós; por outro lado, é

um sistema que nos permite refletir fora de nós mesmos o que acontece nos sistemas de nossa consciência, tornando-se dessa forma a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. Assim, com ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (Vygotsky, 2001; 2005).

Em contraste à perspectiva cognitiva piagetiana em que a fala interna emitida em voz alta pelas crianças em situações sociais (fala egocêntrica) não possui função aparente, Vygotsky usou a expressão discurso privado para designar a fala, emitida em voz alta pelas crianças, para fins de autorregulação e resolução de problemas, postulando que a fala interna desempenha um papel desenvolvimental da cognição superior ou de alta ordem. Estudos de fala privada autorregulatória espontânea em crianças indicam que a princípio ela se apresenta após as ações e então ocorre simultaneamente com o comportamento e, finalmente, o precede, sendo internalizada (Morin, 2005, 2006).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é um processo dialético de *solução de problemas* em experiências compartilhadas com agentes sociais nos quais as crianças *o que as crianças conseguem fazer com auxílio é muito mais indicativo do seu desenvolvimento do que aquilo que elas conseguem fazer sozinhas*. O processo a ser desenvolvido e as possibilidades de desenvolvimento formam uma *Zona de Desenvolvimento Proximal*, isto é, a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz com ajuda. A linguagem, que medeia interativamente a transmissão da informação, à medida que os sujeitos se desenvolvem, chega a servir como principal ferramenta de desenvolvimento intelectual. Essencialmente a fala interna tem suas origens na fala social, possui função autorreguladora e a internalização implica que as crianças conversem primeiro em voz alta (fala privada) e que essa conversa auto-orientadora irá gradualmente sendo internalizada como fala interior. Assim ele postulou que a fala interior vem inicialmente após a ação, como fala autodirecionada em voz alta, explicando o que se vai fazer, em seguida junto com o comportamento (durante a internalização) e depois ela o precede enquanto linguagem interior, refletindo na verdade o desenvolvimento intelectual (e não o egocentrismo sugerido por Piaget). E mais, uma vez internalizada, a fala privada raramente reaparece, pode até ressurgir como fala privada embutida em um discurso externo autorregulatório

frente a um público (por exemplo, quando dizemos para nós mesmos em voz alta: “agora preciso fazer isso”), mas geralmente possui função de autoajuste, navegação espacial, busca, descarga afetiva (Morin 2005).

À medida que deixa de ser fala privada externa e passa a ser internalizada, ela desenvolve vida própria com uma dimensão semântica saliente e predicativa, sintaticamente abreviada e concisa, já que o contexto é sempre implícito para o agente falante. O sentido (pessoal) se sobressai ao significado (coletivo) e enquanto alguns advogam que devido ao caráter social da linguagem a fala interior tem características dialógicas, outros contestam dizendo que na verdade a dualidade conversacional é mais aparente que real, sendo na verdade um monólogo em vez de diálogo. Uma serie fragmentária de imagens verbais em vez de um conjunto de enunciados sequenciais faz da linguagem interior aglutinada e com uma frequência e velocidade maior que a fala aberta (Morin & Uttl, 2013)

O discurso interior também pode, de forma geral, identificar o fluxo corrente de consciência (James, 1968). Criticamente, a investigação sobre o discurso interior tem sido dificultada pela dificuldade de medir isso. Embora existam várias medidas de autorrelatos da fala interna e questionários, há uma falta de medidas abrangentes, confiáveis e validadas visto a natureza não exaustiva das escalas. Partindo de um pressuposto que uma maior variedade de métodos chega a melhores conclusões que uma única metodologia, sugerimos também que o desenvolvimento de técnicas possa avaliar com maior validade a linguagem interior. Nesse sentido, procedimentos como interromper um processo no exato momento em que estava ocorrendo, alertando os sujeitos para prestar atenção em seus processos cognitivos e treiná-los em procedimentos introspectivos pode tornar possível que as pessoas forneçam descrições mais precisas de seus processos mentais. Isto é, a não-retrospectividade do método pode ser um ponto importante para se investigar a experiência interna (Hurlburt *et al.*, 2002).

De acordo com estes estudos, o conteúdo e a forma da fala interior relatada parecem ser muito diversos. Algumas pessoas relataram a percepção de autoria da fala interior, semelhante à voz, enquanto outros relataram ouvir vozes oferecendo conselhos; às vezes a voz parece própria, às vezes de outras pessoas, também há relatos de episódios cognitivos sem necessariamente ouvir qualquer voz ou mesmo ter a sensação de ser o autor desse discurso, enquanto alguns poucos relatam nenhum discurso interno.

Esses fenômenos variam entre indivíduos, tempos, lugares e atividades nas quais estejam engajados. Essa variedade, utilizada pelos céticos como justificativa de indeterminação pode, na verdade, significar a evidência da complexidade dos papéis desempenhados pela autofala (Clowes, 2007).

Muitos autores tematizam a questão da consciência como o grande mistério para a filosofia da mente, neurociência e psicologia cognitiva (Damásio, 2010; Searle, 1998). Para Dennett (1993, 2017) a dificuldade em se estudar a consciência está diretamente ligada à dificuldade em se estudar processos cognitivos em sua extensão, visto a grande quantidade de processos. Ele argumenta que não existe um *hard problem* da consciência, que isso envolve uma certa confusão, e na verdade tudo que precisamos é explicar as funções objetivas e comportamentos do cérebro. Para Chalmers (2007), a consciência é um dos fatos fundamentais da existência humana. Este autor contraria a visão de Dennett argumentando que com aplicações reducionistas correlacionais, baseadas no funcionamento do cérebro, conseguimos apenas histórias sobre o funcionamento de um sistema específico, sua estrutura, sua dinâmica e o comportamento que produz, resolvendo problemas fáceis, ou seja, como nos comportamos e como funcionamos e mesmo estudando todos os processos cognitivos não chegamos ao cerne do estudo da consciência. A questão do porquê todo esse processamento físico no cérebro é acompanhado por uma consciência, uma experiência rica que parece interna (*qualia*, consciência fenomenal ou caráter subjetivo da consciência) tem sido chamado por Chalmers de *problema difícil da consciência*.

Nos níveis mais simples da consciência em vigília, o sujeito experiencia o mundo com sua atenção focalizada para fora, imerso na experiência e não-reflexivamente, como ao caminhar, ler, almoçar (*consciousness, subjective self-awareness*) (Duval & Wicklund, 1972). Nos níveis superiores de consciência denominados de autoconsciência (autofoco), que emergem com o processamento semiótico através de operações cognitivas como autofala e imagens mentais (Morin, 2006; Nascimento, 2008), o sujeito toma como objeto da atenção o próprio self (*objective self-awareness*) percebendo-se acordado e experienciando instantânea e reflexivamente os processos mentais (Duval & Wicklund, 1972; Nascimento & Roazzi, 2013). A autoconsciência como continuum da consciência também é caracterizada por níveis ou intensidades de autofoco que se apresentam em formas variadas e, dessa



forma, à capacidade do self se projetar em auto-temporalidades contempladas pela autopercepção no tempo e criação de uma memória autobiográfica (Morin, 2006; Nascimento, 2008). O último nível de consciência, a meta-autoconsciência, nível sofisticado altamente abstracional, refere-se à inspeção da autoconsciência na qual a pessoa se daria conta de estar envolvida no autofoco (Morin, 2006). A fala interior juntamente às imagens mentais são os principais mediadores da consciência e seu *continuum* em autoconsciência, que para Morin (2009), os linguistas devem se preocupar em explicar as relações de influência mútua entre pensamento e fala e não com a causação entre eles.

Nas palavras de Vygotsky (2005, pp.485):

“(...) um aspecto na natureza da palavra, cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e da consciência. Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”

Assim, é conveniente iniciar a exploração dos fenômenos da experiência interna conduzindo um levantamento inicial dos fenômenos da experiência consciente. A ciência da consciência precisa atentar substancialmente aos métodos que usa na exploração dos fenômenos e essa atenção pode levar ao desenvolvimento de métodos que apreendem fenômenos com mais fidedignidade. Explorar os fenômenos da experiência interna é potencialmente possível e construtivo, já que existem fenômenos identificáveis dessa experiência, alguns dos quais são amplamente esperados e outros não (Heavey & Hurlburt, 2008). Em contraposição à crença implícita, mas amplamente aceita, de que a experiência interior é praticamente a mesma entre todos os sujeitos, Hurlburt, Koch e Heavey (2002) sublinham a necessidade de investigações mais sistemáticas das características da experiência interior no cotidiano. Descrever as várias manifestações desse sistema de (auto)conhecimento é urgente.

Vygotsky (2005) argumentou que a fala autodirigida desempenha um papel central na construção e organização contínua da experiência consciente humana. Quaisquer tentativas de modelar um sistema consciente de forma artificial têm de levar

em conta modelos avançados do papel da linguagem na organização funcional, de forma que reduzir subjetividades pode ser uma forma enganosa de entender a consciência humana. Sistemas complexos de autorregulação e regulação da atenção são centrais para os tipos de consciências que os humanos têm e a internalização da fala autodirigida pode fornecer explicações de como a linguagem desempenha seu papel na organização funcional da cognição, embora não nos indique porque somos conscientes.

Além disso, o desenvolvimento se dá por processos em que a cultura é internalizada, num movimento que se dá de fora para dentro, ou seja, parte do plano das interações sociais – plano intersíquico, passando para um plano psicológico individual - intrapsíquico. E nesse contexto é que o processo de desenvolvimento culmina então na formação de conceitos verdadeiros, ou seja, o conceito se apresenta como uma abstração que traz em si elementos essenciais de um conjunto de objetos concretos ou abstratos representados na nossa cultura verbal pelas palavras. As palavras não são o conceito em si, mas o seu signo representativo linguagem internalizada passa a representar categorias conceituais e a funcionar como instrumento organizador do conhecimento (Vygotsky, 2001).

Na verdade, Vygotsky sempre esteve preocupado com a dimensão metacognitiva da aprendizagem, isto é, o domínio das operações intelectuais necessárias à utilização dos conceitos como instrumentos para a interlocução com a realidade, a partir de uma arquitetura conceitual já construída (Schroeder, 2007).

### **Formação de conceitos em Vygotsky**

Todas as informações que recebemos precisam ser organizadas para assegurarmos a nossa sobrevivência dentro de um grupo social. Quando estamos inseridos em um grupo social utilizamos uma base categórica comum que nos permite organizar nossas experiências com o mundo. Essa base categórica corresponde aos distintos conceitos que formamos ao longo da vida (Nébias, 1999). A Psicologia Cognitiva considera que um conceito é uma elaboração psíquica – a unidade fundamental do conhecimento simbólico – isto é, uma representação abstrata que permite categorizar elementos e reagrupá-los em função de múltiplos atributos, facilitando a compreensão do mundo e a interação com ele (Sternberg, 2012). A partir dessa ideia básica, cada *conceito* pode ser organizado em *categorias* de representações

mentais com combinações de atributos, propriedades do objeto ou objetos que representam, estabelecendo e caracterizando, assim, relações entre dois ou mais conceitos numa teia hierárquica. Assim, quanto mais e melhor representamos algo do mundo externo em um conceito, mais representante da sua categoria esse conceito será (Autor, 2001).

Um conceito, envolve um conjunto com capacidade de realizar combinações de atributos necessárias a permitir uma construção de representações mentais através de uma estrutura semântica, expressa via código verbal e/ou imagem simbólica dos objetos e fenômenos (Becker *et al.*, 2001). Inicialmente o significado da palavra tem para a criança uma conotação afetiva. Posteriormente no início da vida escolar dominam as impressões concretas sobre a experiência direta real e prática. As etapas seguintes movem-se em direção a sistemas mais complexos de enlaces e relações abstratas. A palavra passa a representar um conjunto de objetos agrupados a partir da abstração de características relevantes desses objetos. A palavra torna-se, assim, um instrumento de análise da informação do mundo externo que a pessoa internaliza (1986). Este desenvolvimento de conceitos é, em grande medida, auxiliado pela escolarização, pois o conhecimento formal inaugura uma nova organização de conceitos que parte do abstrato para o concreto, que são os conceitos científicos. Os conceitos científicos terão impacto na reorganização dos conceitos espontaneamente formados.

Becker *et al.* (2001) explicam que sempre que dois ou mais objetos ou eventos distintos são tratados com equivalência, designados todos com o mesmo nome, existe uma categoria, contudo devido às suas diferentes experiências passadas, independentemente de um léxico em comum, as pessoas não tratam os diversos estímulos como iguais. Nesse contexto, um objetivo central da Psicologia Cognitiva é entender como as categorias são aprendidas e usadas. As pesquisas clássicas sobre categorização exploraram, através de estudos laboratoriais, a estrutura das categorias naturais das pessoas e sua capacidade de adquirir novas categorias (Markman & Ross, 2003). De acordo com Sternberg (2012), para as teorias baseadas em características, as categorias conceituais são desmembradas em componentes característicos e a categorização combina características definidoras e peculiares. Entretanto, segundo Vygotsky (2001) esses métodos de definições operam exclusivamente com as palavras “esquecendo que o conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material

sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge”. A investigação da formação de conceitos à luz de Vygotsky nos leva a reflexões diversas quanto ao desenvolvimento do pensamento vinculado ao processo de aprendizagem, considerado este um ponto de vista investigatório, nossas discussões agora visam compreender como a literatura resgata a formação tanto de conceitos espontâneos, quanto a formação dos conceitos científicos sob a ótica da psicologia do histórico cultural e, mais especificamente, sua relação com a fala interna do sujeito que media o conceito de si mesmo e a autoconsciência.

Segundo Vygotsky, a questão fundamental, vinculada ao processo de formação de conceito e ao processo de *atividade direcionada a objetivos* são os meios pelos quais se realiza as operações psicológicas. Como mostram investigações que aqui não vamos abordar, todas as funções psíquicas de alta ordem (superiores) têm como traço comum o fato de serem *processos mediados*, ou seja, incorporam à sua estrutura, como parte central de todo o processo, *signos* como meio fundamental de organização nos processos psíquicos. De fato, para Vygotsky, todo desenvolvimento psicológico é uma questão de internalização de mediadores simbólicos entre a realidade externa e as atividades subjetivas. A partir deste ponto de vista podemos descrever que toda a construção do Self é um conjunto de operações lógicas, mediadas pela cultura na qual o sujeito se desenvolve.

O conceito de mediação inclui as representações mentais pelas quais o ser humano é capaz de operar mentalmente, possuindo um conteúdo mental simbólico que representa e substitui eventos e objetos do mundo real. Essa capacidade de trabalhar mentalmente o real permite a sofisticação dos processos abstracionais e de generalização, de forma que o pensamento verbal não é inato (Oliveira, 1993). Com isso, os conceitos são construções culturais internalizadas no processo de desenvolvimento e seus atributos necessários são estabelecidos por características dos elementos culturais do mundo real selecionados como relevantes para o grupo cultural.

Para Vygotsky (1925/2000) “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.” O estudo elaborado por Vygotsky (1994, p. 127) “(...) se propõe a descobrir o papel das palavras e das características de seu uso

funcional no processo de formação de conceitos”. Outro aspecto do estudo é que possibilita investigar o modo como o sujeito utiliza os signos como meio para dirigir suas operações intelectuais, uma vez que a resolução do problema proposto com a aplicação do instrumento corresponde à real formação de conceitos. Segundo Vygotsky (2001, p. 190), “(...) a palavra é o microcosmo da consciência”, é um instrumento de análise da informação, visto que percorre um caminho até ser internalizada e adquirir a função de analisar e generalizar um objeto; o conceito é o mediador que permite adquirir o significado da palavra.

### **Conceitos espontâneos vs. Conceitos científicos**

Um ponto chave na teoria de Vygotsky refere-se aos conceitos espontâneos e aos conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são adquiridos nas práticas cotidianas da experiência pessoal do sujeito, já os conceitos científicos são formados por meio de um ensino formalizado sobre determinado objeto de conhecimento, ou seja, pela instrução formal no contexto escolar (Cazeiro & Lomônaco, 2011). Para Vygotsky, nos conceitos espontâneos a definição é feita através de suas características aparentes, enquanto nos conceitos científicos ocorre uma organização mais consistente e sistemática, sendo esses conceitos mediados por outros conceitos (Nébias, 1999). Por exemplo, para Vygotsky a diferença entre a aprendizagem de conceitos espontâneos, como ‘maçã’, e a de conceitos abstratos, como ‘exploração’, reside no fato de que

“o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança se processa de baixo para cima e que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue uma trajetória descendente, em direção a um nível mais elementar e concreto. Isto é consequência da diversidade de formas como os dois tipos de conceitos surgem. Se procurarmos a raiz de um conceito espontâneo veremos geralmente que este tem origem numa situação de confronto com uma situação concreta, ao passo que os conceitos científicos implicam logo de início uma atitude “mediada” relativamente ao seu objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções inversas, os dois processos estão estreitamente relacionados. Por exemplo, os conceitos históricos podem começar por desenvolver-se apenas quando o anterior conceito cotidiano da criança

se encontra suficientemente diferenciado — quando a sua vida e a vida dos que a rodeiam pode conformar-se à generalização elementar “no passado e agora”, os seus conceitos geográficos e sociológicos crescerão necessariamente sobre o terreno do esquema simples “cá e lá”. Ao forçarem lentamente o seu caminho ascendente, os conceitos quotidianos abrem caminho para os conceitos científicos e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por seu turno, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e à utilização deliberada. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos.” (Vygotsky, 2005; p.109).

De acordo com o cientista, a construção conceitual é um processo ativo, criador que perpassa meras associações, não sendo um ato mental automático, mas um completo ato do pensamento. Sobre isso, Schroeder (2007) afirma que o conceito é uma estrutura viva, mutável e complexa do pensamento, com função comunicativa, assimiladora, de entendimento e resolução de problemas. Dessa forma, as observações de Vygotsky apontaram que um conceito se forma não por meio do jogo mútuo das associações, mas por meio de operações intelectuais em que todas as funções mentais elementares se comunicam numa combinação exclusiva. Esta operação é orientada pela utilização das palavras como forma de ativar a atenção, abstrair características e realizar a síntese e representação através de um signo; logo, podemos afirmar que os conceitos psicologicamente estabelecidos evoluem como significados das palavras e os sentidos que cada um pode criar. Isto também indica que os conceitos são generalizações cuja origem encontra-se na palavra que, internalizada, se transforma em signo mediador, uma vez que todas as funções mentais superiores são processos mediados e os signos são ferramentas usadas no pensamento linguístico.

De acordo com Vygotsky (2001), pode-se caracterizar que a formação dos conceitos se desenvolve segundo duas trajetórias principais. A primeira é a formação

“dos complexos”, momento em que a criança une diversos elementos com uma característica similar. Este sistema percorre vários estádios. A segunda trajetória é a formação de “conceitos potenciais” e baseia-se no isolamento de alguns elementos comuns; as duas trajetórias são importantes nos processos psicogenéticos e a palavra mantém a sua função principal, que é a de conduzir para a formação de novos conceitos.

Com isso, Vygotsky também traz o aspecto bidirecional dinâmico entre conceitos espontâneos e científicos, ou seja, conceitos científicos não são assimilados em sua forma pronta, mas desenvolvidos na capacidade geral de formar conceitos presente no sujeito, e esta compreensão, por sua vez, se relaciona com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Consequentemente, os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa. Isto quer dizer que os conceitos científicos implicam formas particulares de comunicação e a palavra é o objeto da atividade comunicativa que pode fazer o estudante, ao focar na palavra, em seus significados e suas interrelações, ser conduzido na atuação de novas práticas sociais (Schroeder, 2007).

Segundo Vygotsky (2001), o estabelecimento de relações lógicas pelas quais certos elementos podem ser agrupados e dão origem a um conceito expresso por um signo verbal somente ocorre por volta dos doze anos. O pensamento, no entanto, continua a pensar por conjuntos, por pseudo-conceitos, por associação, isto é, de forma sincrética, cujas características são típicas do pensamento comum, do pensamento cotidiano, do pensamento espontâneo, que de fato são a base da falsa consciência. Depois desse período o pensamento da criança demonstra capacidades de formar conceitos objetivos e generalizados (científicos) alcançando um desenvolvimento adequado para obter uma melhor compreensão de todas as situações do mundo e trabalhar abstratamente. É na fase infanto-juvenil que os conceitos genuínos são criados e utilizados numa situação concreta, mas apresentam, ainda nessa fase, dificuldade em demonstrar esse conceito por palavras, e a definição verbal aparece muito aquém daquilo que se espera, tendo-se em vista a forma como eles o utilizam. Tal dificuldade também é observável no tocante ao pensamento dos adultos, mesmo em níveis de desenvolvimento mais altos. Este ponto mostra que os conceitos evoluem de modo distinto da elaboração intencional e consciente das experiências lógicas (Vygotsky, 2001).

## Considerações sobre a consciência de si e o autoconceito

Desde que Wiliam James (1890) no início da sua obra “*The principles of psychology*” definiu a psicologia como a “ciência da vida mental” (pág. 1), suas apresentações sobre o *self* como objeto de estudo desde o princípio da psicologia indicam que este objeto possui um caráter social, filo e ontogeneticamente determinado que surge com o desenvolvimento simbólico (Mead, 1934) tendo uma importante função adaptativa. Por isso James sob a influência das teorias evolucionistas de Charles Darwin, teorizou que o pensamento se desenvolveu porque era adaptativo, isto é, contribuiu para a sobrevivência de nossos ancestrais. A autoconsciência desempenha um papel importante neste sentido. Permite-nos avaliar o nosso passado, adaptar-se ao nosso presente e planejar o nosso futuro. Como um funcionalista, James encorajou a exploração de emoções básicas, memórias, força de vontade, hábitos e o momento do fluxo da consciência. Além das abordagens de neuroimagem, geralmente muito caras, outra abordagem para estudar o *self* é investigar como nós prestamos atenção e lembramos as coisas que se relacionam com nós mesmos (Jhangiani, Tarry & Stangor, 2015).

Nos níveis mais simples da consciência em vigília, o sujeito experiencia o mundo com sua atenção focalizada para fora, imerso na experiência e não-reflexivamente, como ao caminhar, ler, almoçar (*consciousness, subjective self-awareness*) (Duval & Wicklund, 1972). Nos níveis superiores de consciência denominados de autoconsciência (autofoco), que emergem com o processamento semiótico através de operações cognitivas como autofala e imagens mentais (Morin, 2006; Nascimento, 2008), o sujeito toma como objeto da atenção o próprio *self* (*objective self-awareness*) percebendo-se acordado e experienciando instantânea e reflexivamente os processos mentais (Duval & Wicklund, 1972; Nascimento & Roazzi, 2013).

No nível autoconsciente, as pessoas são propensas a autoavaliações com base em padrões ou representação mentais que o *self* considera como correto. A discrepância e o interjogo entre esse sistema que engloba o *self*, a *atenção* e o *padrão* fazem surgir aspectos negativos e positivos. Assim, quando na autoavaliação o indivíduo está abaixo do padrão surgem efeitos negativos. Esta comparação pode reduzir a autoestima e resultar num ajuste para diminuir a discrepância e assim aumentar comportamentos pró-



sociais (ou em determinados casos de evitação, interromper o processo de comparação). Quando a discrepância excede o padrão, o autofoco produz efeitos positivos, desde que haja congruência com seus padrões (Wicklund, 1975).

Com o avanço dos estudos de autoconsciência, descrições do fenômeno foram atualizadas e detalhadas. Morin (2004) propôs um modelo mais compreensivo, neurocognitivo e socioecológico que considera desde as influências de regiões cerebrais, aspectos ambientais e sociais e processos cognitivos mediadores, como autofala e imagens mentais, que conduzem à autoconsciência. Nascimento (2008) demonstrou que assim como a consciência apresenta níveis específicos, a autoconsciência também apresenta um gradiente de experiência, a partir de um conglomerado de operações funcionantes de forma muito diversa, não só em termos de conteúdo, mas no modo como a autofocalização é conduzida durante o estado autoconsciente. Em experimento de indução de autoconsciência, o autor verificou uma rica e complexa experiência subjetiva, mediada por imagens mentais e autofala que corroborou empiricamente a teoria da mediação cognitiva da autoconsciência de Morin (2004). Esse aspecto fenomenal da autoconsciência tem consequências imediatas para o estatuto cognitivo dos estudos da consciência. Em última instância, a autoconsciência pode ser uma das vias de estudo que permitam refletir sobre o *hard problem* da consciência (Echevarria, 2015), ou seja, de que forma o conjunto de processos psicológicos, fisiológicos e interativos dão surgimento a uma experiência consciente subjetiva (Chalmers, 2007).

Para Vygotsky, a consciência reflexiva chega à criança através dos portais de conceitos científicos (Vygotsky, 2001), pois tendo atingido a capacidade de sistematização e abstração, a tarefa de desenvolvimento para o adolescente é, então, trazer essa consciência abstraída para lidar com situações concretas específicas, isto é, transferir do geral e abstrato para os aspectos específicos e concretos de uma situação particular. As crianças dominam as regras para direcionar sua própria atenção, pensamento e comportamento e internalizam essa direção na forma de autoestímulos verbais. Mas essa maestria não se torna plenamente consciente até que a criança se torne capaz de pensar sobre as próprias regras, o que significa pensar sobre seu próprio pensamento.

É consenso que os estudantes vêm para a sala de aula com o seu repertório de explicações para os fenômenos e conceitos que são diferentes daqueles ensinados na escola. Este repertório é formado por modelos implícitos, com os seus sistemas de interpretação e elaboração de teorias, construídos no decorrer de sua experiência histórica e social e que utilizam para interpretar a sua realidade. Os sistemas de interpretação, ou esquemas, auxiliam no reconhecimento dos objetos, na compreensão de fatos e ações sobre a realidade; “*O centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das funções inferiores de atenção e de memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica*” (Vygotsky, 2001, pp. 282). O aluno, apesar de crescer constantemente na consciência e no domínio de funções como memória e atenção, não está ciente de suas operações conceituais. Para Vygotsky (1925/2000), a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento é alcançada com a aquisição do pensamento abstracional que, combinado com pensamento complexo avançado, permite à criança progredir para a formação de conceitos genuínos. Vygotsky (2001) deixa claro que antes dos doze anos de idade uma criança não demonstra capacidades de formar conceitos objetivos e generalizados (científicos), isto porque o pensamento por conceitos, dissociado de momentos concretos, faz à criança exigências que excedem suas possibilidades psicológicas antes dos doze anos.

Além disso, parte do que está se desenvolvendo nas crianças à medida que crescem é a peça cognitiva fundamental do *self*, do “eu”, conhecida como autoconceito. O autoconceito é uma representação de conhecimento que contém conhecimento sobre nós, incluindo nossas crenças sobre nossos traços de personalidade, características físicas, habilidades, valores, objetivos e papéis, bem como o conhecimento de que nós existimos como indivíduos. Ao longo da infância e adolescência, o autoconceito se torna mais abstrato e complexo e é organizado em uma variedade de diferentes aspectos cognitivos do *self*, conhecidos como auto esquemas. Como o autoconceito é formado no desenvolvimento mediado, as crianças têm auto-esquemas sobre seu progresso na escola, sua aparência, suas habilidades em esportes e outras atividades, e muitos outros aspectos. Por sua vez, esses auto-esquemas direcionam e informam seu processamento de informações autorrelevantes da mesma forma que esquemas em geral afetam nossa cognição (Jhangiani *et al.*, 2015). Assim como os outros conceitos, o autoconceito também é desenvolvido espontaneamente na

mediação com a cultura. Um estudo que avaliou diferenças culturais no autoconceito localizou em nas culturas orientais coletivistas, as pessoas se definem mais por seus papéis sociais do que nas culturas ocidentais individualistas, nas quais as pessoas se definem mais por suas características internas. Essa variação cultural do autoconceito reflete aspectos de aprendizagem espontânea sobre si mesmo.

Como o autoconceito tem esse nível elevado de relevância para nós, ele tem um grau extraordinário de influência sobre nossos pensamentos, sentimentos e comportamento. Isso faz com que o conceito de si mesmo tenha um efeito de autorreferência na sua acessibilidade, em que as informações relacionadas com nossa própria experiência são mais facilmente acessíveis na memória. Logo, como qualquer outro esquema, o autoconceito pode variar em sua acessibilidade cognitiva, que se refere à clareza que temos de nosso autoconceito. Quando temos um autoconceito claro podemos comunicar melhor quem somos que o que queremos, promovendo maior compreensão e satisfação nas relações interpessoais e aumento da autoestima (Jhangiani *et al.*, 2015). Além do mais, alguns *selfs* são mais complexos que outros e chamamos esse aspecto de autocomplexidade. Pessoas com baixa autocomplexidade tendem a ter bastante impacto na sua autoestima quando vivenciam aspectos negativos em relação ao *self*. Nesse sentido a autocomplexidade influencia na autoestima positivamente, incluindo até menores níveis de estresse e doença (Jhangiani *et al.*, 2015). Investigar como focamos e prestamos atenção e nos lembramos das coisas que se relacionam com o *self* é, desse modo uma das principais abordagens para estudar o *self*.

O autofoco refere-se à medida em que estamos atualmente fixando nossa atenção em nosso próprio autoconceito. A autoconsciência como continuum da consciência também é caracterizada por níveis ou intensidades de autofoco que se apresentam em formas variadas e, dessa forma, à capacidade do *self* se projetar em auto-temporalidades contempladas pela autopercepção no tempo e criação de uma memória autobiográfica (Morin, 2006; Nascimento, 2008). Esses níveis vão desde o autofoco a partir de informações públicas como desempenho social, habilidades, imagem corporal, passando pela sexualidade, características positivas e negativas, à informações totalmente privadas, como pensamentos, valores, objetivos, emoções, percepção, sensação e aspectos da personalidade. Por exemplo, quando nosso autoconceito se torna altamente acessível por causa de nossas preocupações sobre ser observado e potencialmente julgado por outros, experimentamos a autoconsciência induzida pelos outros, ou seja, aspectos nossos que geram autoconsciência e que os outros também percebem como nossa aparência, modo de falar, habilidades etc., conhecida como *autoconsciência pública* (Duval &

Wicklund, 1972). A autoconsciência em seu aspecto mais privado possui uma qualia ou característica subjetiva intrínseca, própria da experiência interna de si próprio e que é mediada pelo discurso interior e pelas imagens mentais (Nascimento, 2008). O último nível de consciência, a meta-autoconsciência, nível sofisticado altamente abstracional, refere-se à inspeção da autoconsciência na qual a pessoa se daria conta de estar envolvida no autofoco (Morin, 2006).

Para alguns autores, a autoconsciência reflete o nível funcional da consciência cujo foco de atenção está voltado para os fatores internos sendo considerada a hipótese de que o foco em diferentes autoaspectos refere-se a diferentes tipos de autoconsciência (Nascimento, 2008; Teixeira e Gomes, 1996; Trapnell e Campbell, 1999; Zanon e Hutz, 2009). Na evolução do conceito, foi verificado que a autoconsciência poderia apresentar um aspecto mais *reflexivo*, concentrando-se nas características positivas do *self*, ou *ruminativo*, com concentração em aspectos negativos do pensamento, relacionando-se à questões psicopatológicas (Escobar, 2012; Trapnell e Campbell, 1999). Essa hipótese da ruminação-reflexão, apesar de criticada pelos pais da teoria OSA (Silvia e Phillips, 2013; Silvia e Duval, 2001) que consideram a autoconsciência como uma única operação, tem sido bastante útil para se pensar as questões de psicopatologia cognitiva (Escobar, 2014). Nesse sentido a autoconsciência é um feixe de operações cognitivas interrelacionadas e diferentes umas das outras, em que a ruminação se direciona a uma clausura cognitiva na qual o escopo experiencial é reduzido e poucos autoaspectos são revisitados pelo sujeito de forma bastante ansiosa em direção à psicopatologia, enquanto a reflexão possui uma via mais ao controle do sujeito que decide quando e de que maneira se autofocalizar e revisita tanto seus aspectos frágeis quanto aspectos positivos e desconhecidos com curiosidade epistêmica e não movido por autodúvidas (Escobar, 2014; Zanon e Hutz, 2009; Nascimento, 2008).

A *autorreflexão* representa uma forma de autoconsciência saudável e não avaliativa, em que a pessoa gosta de aprender coisas novas sobre si mesma, a fim de aumentar sua autocompreensão e melhorar o eu. Esse constructo se assemelha muito à “atenção plena” (*mindfulness*), definida como a atenção não-avaliativa e não-elaborativa à experiência atual de alguém (Morin, 2017). Considera-se o *mindfulness* tanto como um estado mental ou traço – mas também um conjunto de práticas de autofoco não elaborativo. Envolve a habilidade de focar em pensamentos, sentimentos e as percepções no presente enquanto estas ocorrem. É não elaborativa, pois refere-se a autoatenção não reativa, sem julgamento e como envolve um

esforço para sair do “piloto automático” requer controle executivo. É uma característica de se experienciar momento a momento tal qual ocorre com autorreflexão, autorregulação e empatia.

Nesse contexto, um estudo avaliou experimentalmente se um procedimento de habilidades sociais associada à atenção plena (*mindfulness*) poderia melhorar os escores em testes de funções executivas e sobre emoções e no desempenho em matemática. Os resultados indicaram que crianças que realizaram o treino em habilidades socioemocionais associado a treino de *mindfulness* tiveram melhores pontuações nos testes de matemática quando comparadas a crianças que apenas fizeram o treino escolar básico. O programa foi composto de doze lições que vão desde sensoriais, cognitivas, de gratidão e auxílio aos outros. Familiarizar-se com as sensações corporais e a mente gera consciência (*consciousness*) e compaixão nas trocas com a natureza e com os outros. É também um programa de enriquecimento no qual ocorre uma aprendizagem de cuidado comunitário ao se ter colegas e professores como modelos dessas qualidades e, assim, se desenvolvem formas saudáveis de autorregulação, autorreflexão, autorrepresentações maleáveis e disposição prossocial (Schonert-Reichl *et al.*, 2015). O desenvolvimento da atenção plena, consciência plena ou *mindfulness* também mostrou diferentes modos de autorreferência no nível cerebral (Farb *et al.*, 2007). O não-julgamento, apenas auto-observação e autorreflexão podem permitir “conhecer-se a si mesmo” de modo diferenciado, impactando em outras áreas da vida como por exemplo dos conteúdos escolares tradicionais. Isto é indicativo que própria *autocomplexidade* e a *clareza do autoconceito* podem ser aprendidas cientificamente com formas sistemáticas de *autofoco*.

A aprendizagem de uma nova palavra (como *autofoco*, *autoconceito*, *autocomplexidade*) é apenas o início de um grande processo de autodesenvolvimento. Embora o significado da palavra sempre seja um ato de generalização, ele se modifica à medida que a pessoa se depara com outras situações de uso da palavra e se desenvolvem seus processos intelectuais dinâmicos de abstração e generalização (Góes & Cruz, 2006).

### **Considerações finais**

É bem conhecido que as escolas ensinam português, matemática, ciências, mas pouco ensinam sobre autoconhecimento, auto-observação e sobre o próprio pensamento. Este conhecimento, na escola, é algo ocultado, espera-se que surja espontaneamente na sua melhor qualidade como decorrência de se estudar as disciplinas clássicas. Cognição na escola é visto como técnica, meio para se aprender a “ligar os pontinhos”, escrever, desenhar, pensar (criticamente). No entanto, a escola deveria ensinar consciência (*consciousness*) através da

consciência/atenção (*awareness*). Ensinar as crianças a se auto-estudar, observar sua própria formação de conceitos e sua fala interior nesse processo, forneceria uma base autoconsciente para o desenvolvimento educacional. Desde o início da história da filosofia Sócrates já lançava o aforismo: “conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses.”

Deve-se observar, portanto, que a essência do desenvolvimento intelectual da criança está na socialização progressiva do pensamento infantil, dentre as quais, destaca-se a vida da aprendizagem escolar. Tendo em vista, a evolução no desenvolvimento de um conceito ou o significado de uma palavra como um processo complexo e delicado, podemos perceber o quão falho é o método escolástico de ensino atual, que substitui a apreensão do conhecimento vivo (de si e da natureza) pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. Criar ambientes enriquecidos que estimulem as complexidades e a clareza nas experiências conscientes do mundo e de si mesmo precisa se tornar a função chave na educação.

Assim como não se ensina na escola sobre autoconsciência quem garante que os adultos têm conceitos sistematizados sobre si mesmos ou mesmo um modo de se autofocalizar (dispender a atenção para si mesmo)? Será que realmente sabemos pensar em nós mesmos? Se no desenvolvimento infantil, as interações sociais com os outros e particularmente com os adultos são o veículo para a exposição a conceitos científicos no ensino e para a participação nas funções da linguagem que então são internalizadas, podemos especular que no desenvolvimento do adulto, já abstracional, as interações consigo mesmo (já que isso é moldado socialmente) deveriam ser a fonte de desenvolvimento.

## Referências

- BECKER D'AVILA, M. A.; ROAZZI, A.; MADEIRA, M. J. P.; AREND, I.; SCHNEIDER, D.; WAIBERG, L.; SOUZA, B. C. Estudo Exploratório da Conceitualização de Criatividade em Estudantes Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 571-579, 2001. doi:10.1590/S0102-79722001000300012 <https://goo.gl/mvKv4h>
- CAZEIRO, A. P. M.; LOMÔNACO, J. F. B. Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2011.
- CHALMERS, D. The hard problem of consciousness. In M. Velmans & S. Schneider (Eds.), *The Blackwell companion to consciousness* (p. 225–235). Oxford: Blackwell Publishing, 2007. doi:10.1002/9780470751466.ch18

- CLOWES, R.. A self-regulation model of inner speech and its role in the organisation of human conscious experience. *Journal of Consciousness Studies*, v. 14, n. 7, p. 59-71, 2007.
- DAMÁSIO, António. *O Livro da Consciência*. Lisboa: Temas & Debates, 2010.
- DENNETT, Daniel. *Consciousness Explained*. Londres: Penguin (e-book), 1993.
- DENNETT, D. C. *Consciousness explained*: Little, Brown, 2017.
- DENNETT, Daniel. *From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds*. New York: W. W. Norton & Company, 2017.
- DUVAL, S.; WICKLUND, R. A. A theory of objective self-awareness. New York: Academic Press, 1972.
- ECHEVARRIA, D. R. Autoconsciência como uma variável de pesquisa: teoria e mensuração. Dissertação no PPG em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.
- ESCOBAR, J. A. C. Mediação da auto-ruminação em aspectos relacionados à saúde mental: uma perspectiva multidimensional. *Revista Inter-Legere*(15), 61-86, 2014.
- EYSENCK, M. W., & Keane, M. T. *Manual de Psicologia Cognitiva*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2017.
- FARB, N. A., SEGAL, Z. V., MAYBERG, H., BEAN, J., MCKEON, D., FATIMA, Z., ANDERSON, A. K.. Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, v. 2, n. 4, p. 313-322, 2007.
- FREITAS, N. K. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. *Ciências & Cognição*, v. 6, 2011.
- FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos: edição comemorativa de 100 anos*. Digitaliza Conteúdo, 2001.
- GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Proposições*, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.
- HEAVEY, Christopher L.; HURLBURT, Russell T. The phenomena of inner experience. *Consciousness and cognition*, v. 17, n. 3, p. 798-810, 2008.
- HURLBURT, R. T., KOCH, M., & HEAVEY, C. L. (2002). Descriptive experience sampling demonstrates the connection of thinking to externally observable behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 26(1), 117-134.
- HURLBURT, Russell T.; KOCH, Margie; HEAVEY, Christopher L. Descriptive experience sampling demonstrates the connection of thinking to externally observable behavior. *Cognitive Therapy and Research*, v. 26, n. 1, p. 117-134, 2002.
- JAMES, William, et al. *The principles of psychology*. v. 1, n. 2, Londres: Macmillan, 1890.
- JAMES, William. *The self. The self in social interaction*, v. 1, p. 41-49, 1968.

- JHANGIANI, R.; TARRY, H.; STANGOR, C. Principles of social psychology-1st international edition: Campus Manitoba, 2015.
- LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria (DM Lichtenstein & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARKMAN, Arthur B.; ROSS, Brian H. Category use and category learning. *Psychological bulletin*, v. 129, n. 4, p. 592-613, 2003. Acesso em 02 dez. 2018.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*, v. 111, Chicago: Chicago Press, 1934.
- MORIN, Alain. Possible links between self-awareness and inner speech theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence. *Journal of Consciousness Studies*, v. 12, n. 4-5, p. 115-134, 2005.
- MORIN, Alain. Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and cognition*, v. 15, n. 2, p. 358-371, 2006.
- MORIN, Alain. Toward a glossary of self-related terms. *Frontiers in psychology*, v. 8, p. 280, 2017.
- MORIN, A.; UTTL, B. Inner speech a window into consciousness. *Neuropsychotherapist*, 2013.
- NASCIMENTO, A. M. Autoconsciência Situacional, Imagens Mentais, Religiosidade e Estados Incomuns da Consciência: um estudo sociocognitivo. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2008.
- NASCIMENTO, A. M.; ROAZZI, A. Autoconsciência, Imagens Mentais e Mediação Cognitiva / Self-Awareness, Mental Imagery and Cognitive Mediation. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 493-505, 2013. Doi:10.1590/S0102-79722013000300009 Doi:10.13140/RG.2.1.4590.2485 <https://bit.ly/2yUYfwg>
- NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 3, p. 133-140, 1999.
- NEISSER, U. *Cognitive psychology: Classic edition*. Nova Iorque: Psychology Press, 2014.
- OLIVEIRA, M. K. d. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico*, São Paulo: Scipione, 1993.
- QUINO. *Toda Mafalda*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SEARLE, John R. *O mistério da consciência e discussões com Daniel C. Dennett e David J. Chalmers*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998
- SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 12, n. 2, 2009. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 51, n. 1, p. 5-22, 1999.
- SCHONERT-REICHL, K. A.; OBERLE, E., LAWLOR, M. S.; ABBOTT, D.; THOMSON, K.; OBERLANDER, T. F.; & DIAMOND, A. Enhancing cognitive



- and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, v. 51, n. 1, 52, 2015.
- SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em educação*, v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.
- SILVIA, P. J.; DUVAL, T. S. Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 230-241, 2001. doi:10.1207/S15327957PSPR0503\_4
- SILVIA, P. J.; PHILLIPS, A. G. (2013). Self-Awareness Without Awareness? Implicit Self-Focused Attention and Behavioral Self-Regulation. Self and identity. *The journal of the International Society for Self and Identity*, 12(2), 114–127, 2013. Doi:10.1080/15298868.2011.639550
- SHANON, B. *The antipodes of the mind*. NY: Oxford University Press, 2002.
- STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Self-Consciousness Scale: A Brazilian Version. *Psychological Reports*, 77(2), 423-427, 1995. doi:10.2466/pr0.1995.77.2.423
- TRAPNELL, P. D.; CAMPBELL, J. D. Private self-consciousness and the Five-Factor Model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304, 1999. doi:10.1037//0022-3514.76.2.284
- VYGOTSKY, L. S. Soznaniye kak problema v psichologii povedeniya [Consciousness as a problem in the psychology of behaviour], 1925/2000. In K. N. Kornilov (Ed.), *Psichologiya i marksizm*. Moscow - Leningrad: Gosizdat. /Translated as VYGOTSKY, L. S. Consciousness as the problem in the psychology of behaviour, *Soviet Psychology*, v. 27, n. 4, p. 5-25, 1979. Disponível em Marxists Internet Archive, 1925/2000: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ZANON, C; HUTZ, C. S. Propriedades psicométricas da Escala Fatorial de Neuroticismo e do Questionário de Ruminação e Reflexão. *Avaliação Psicológica*, v. 8, n.2, p. 279-281, 2009.
- WICKLUND, R. A. Objective self-awareness. *Advances in experimental social psychology*, 8, 233-275, 1975.

**Recebido: 30/4/2021. Aceito: 16/6/2021.**

## Sobre os autores:

### **Robson Savoldi**

Mestre em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Doutorando em Psicologia Cognitiva Pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: [rjspes@yahoo.com.br](mailto:rjspes@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4031-4288>

### **Luiz Eduardo Alves Bezerra do Nascimento**

Mestre em Biologia Animal pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
Doutorando em Educação pela UFPE.

E-mail: [luizeanascimento@gmail.com](mailto:luizeanascimento@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5617-8850>

### **Antonio Roazzi**

Doutor (D. Phil.) em Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo pela University of Oxford. É professor Titular do Dep. de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro permanente da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

E-mail: [roazzi@gmail.com](mailto:roazzi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6411-2763>

### **Alexsandro Medeiros do Nascimento**

Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. É professor do Dep. de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro permanente da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

E-mail: [alexmeden@gmail.com](mailto:alexmeden@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-9981-8384>